

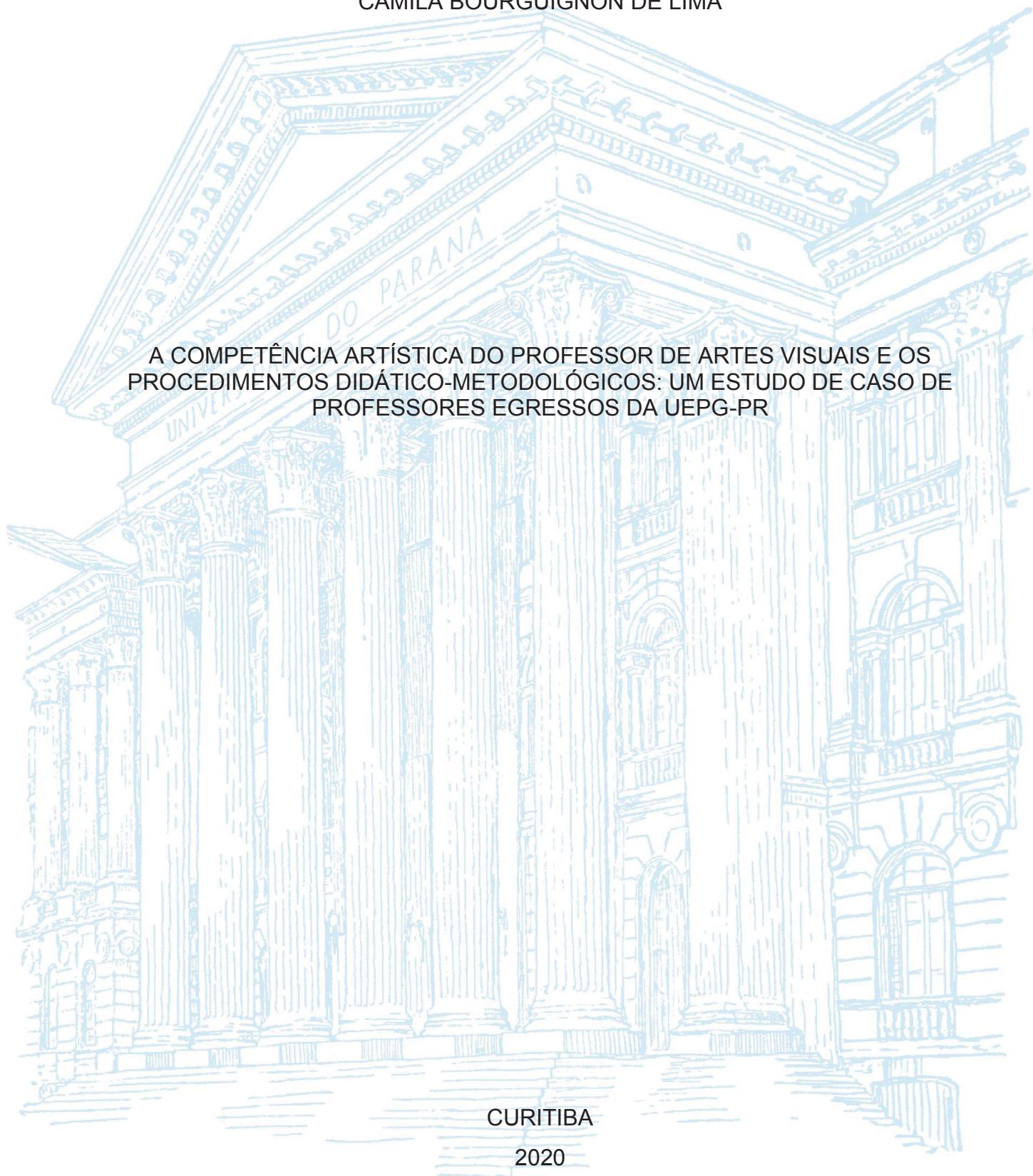
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CAMILA BOURGUIGNON DE LIMA

A COMPETÊNCIA ARTÍSTICA DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS E OS  
PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS: UM ESTUDO DE CASO DE  
PROFESSORES EGRESSOS DA UEPG-PR

CURITIBA

2020



CAMILA BOURGUIGNON DE LIMA

A COMPETÊNCIA ARTÍSTICA DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS E OS  
PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS: UM ESTUDO DE CASO DE  
PROFESSORES EGRESSOS DA UEPG-PR

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Adriane Knoblauch

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Lima, Camila Bourguignon de.

A competência artística do professor de artes visuais e os  
procedimentos didático-metodológicos : um estudo de caso de  
professores egressos da UEPG-PR / Camila Bourguignon de Lima –  
Curitiba, 2020.

254 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Adriane Knoblauch

1. Professores – Formação. 2. Professores de arte. 3. Cultura. 4.  
Educação. 5. Arte – Estudo e ensino – Ponta Grossa (PR). 6. Arte e  
educação. 7. Universidade Estadual de Ponta Grossa. I. Título. II.  
Universidade Federal do Paraná.

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **CAMILA BOURGUIGNON DE LIMA** intitulada: **A competência artística do professor de Artes Visuais e os procedimentos didático-metodológicos: um estudo de caso de professores egressos da UEPG-PR**, sob orientação da Profa. Dra. ADRIANE KNOBLAUCH, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 20 de Agosto de 2020.

Assinatura Eletrônica  
21/08/2020 10:54:19.0  
ADRIANE KNOBLAUCH  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
26/08/2020 13:57:29.0  
MARIA DA GRAÇA JACINTHO SETTON  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

Assinatura Eletrônica  
21/08/2020 09:08:40.0  
CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
26/08/2020 08:39:12.0  
RAFAEL GINANE BEZERRA  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ )



## **AGRADECIMENTOS**

Às professoras da pós-graduação, nomeadamente à minha orientadora Adriane Knoblauch, que me ensinou a sempre questionar “eu sou como sou por quê?” Além de todo incentivo durante os dois anos de mestrado e ensinamentos que permitiram a minha aproximação com a temática da socialização profissional de professores. À Cristina Medeiros cujo trabalho didático me fez superar as dificuldades conceituais de Bourdieu e à Maria da Graça Setton pela oportunidade dada em frequentar a FEUSP, ampliando meu entendimento sobre como os autores mobilizam uma teoria para análise.

Aos professores da banca de qualificação e defesa, Cristina Medeiros, Maria da Graça Setton e Rafael Ginane Bezerra, pela contribuição atenta a dissertação.

Imensa gratidão aos professores participantes da pesquisa que colaboraram diretamente na realização desse trabalho, compartilhando seus conhecimentos profissionais e sua história pessoal. Aos diretores das escolas em tela que prontamente me receberam e acolheram a pesquisa de campo em seus locais de trabalho. Da mesma forma, ao Núcleo Regional de educação do Paraná, me concedendo autorização para realizar a pesquisa nas escolas públicas.

Ao departamento e colegiado do curso de Licenciatura em artes visuais da UEPG, especialmente ao professor Nelson Silva Junior pela especial atenção dada às necessidades da pesquisa.

Aos meus pais, Jussara e Edilson, que me criaram com amor e afeto, em contato com todo tipo de arte, esforçando-se ao máximo para que eu tivesse inúmeras oportunidades, permitindo-me estar no meu melhor lugar.

À minha irmã Ana Maria e meu cunhado Felipe, cujo apoio e contribuições permitiram que minhas ideias fluíssem soltas instigando este corpo de conhecimento. Às minhas lindas sobrinhas Clarice e Cecília, especialmente pela compreensão nos dias em que não estava disponível para brincar, em razão da escrita da dissertação.

Ao Angelo agradeço pela constante apoio e ajuda na pesquisa de campo, tornando possível o desenrolar desta dissertação. Também à Marlene que incentivou meu ingresso na pós-graduação e comemorou meus resultados.

Ao Henrique Pontes que me auxiliou na elaboração dos mapas temáticos.

Por fim, à equipe da secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR pela assistência com processos e requerimentos acadêmicos.

*O principal valor das artes na educação reside em que, ao proporcionar um conhecimento do mundo, dá uma contribuição única à experiência individual.*

Elliot W. Eisner (1995)

## RESUMO

Este trabalho aborda a relação entre a competência artística dos professores de artes visuais e os procedimentos didático-metodológicos. Tendo em vista que a arte constitui a chamada cultura escolar, analisam-se os procedimentos didático-metodológicos utilizados na disciplina de arte no ensino fundamental II, em escola pública e particular, em relação à competência artística dos professores egressos da Licenciatura em artes visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR. A metodologia empregada é pesquisa qualitativa, na modalidade estudo de caso, atendendo as seguintes etapas: pesquisa bibliográfica, documental, questionário, observação e entrevista semiestruturada e análise de conteúdo. O universo de pesquisa compõe-se de quatro colégios: dois públicos estaduais (periférico e central) e dois particulares (periférico e central) de Ponta Grossa – PR. Neste contexto, os sujeitos de pesquisa são quatro professores graduados na Licenciatura em artes visuais da UEPG que atuam no ensino fundamental II. Os depoimentos dos quatro professores foram processados no software IRAMUTEQ e submetidos à análise de conteúdo. Os principais autores utilizados para análise das concepções de disposição estética, competência artística, socialização da arte, cultura escolar e socialização profissional para docência são, respectivamente: Bourdieu (1996; 2003; 2010; 2015; 2017); Bourdieu e Darbel (2007); Canclini (1980; 1995; 2011); Porcher (1982); Forquin (1982; 1993); Marcelo García (1999) e Gimeno Sacristán (1999). Parte-se do pressuposto que a competência artística do professor de artes visuais resulta de três elementos principais: a trajetória social, a formação acadêmica e a socialização profissional para a docência. A competência artística refere-se à apropriação dos mecanismos de decifração da arte, que resulta das disposições estéticas incorporadas ao longo das experiências diferenciais de vida e dos instrumentos de decodificação da arte, apreendidos por meio de métodos e técnicas racionais. A competência refere-se à instrução sistemática e estruturada por uma instituição (BOURDIEU; BOLTANSKI, 2015), portanto, não se trata de uma investigação somente sobre o *habitus* ou capital cultural dos professores (das condições sociais e ações organizadoras da própria estrutura de mundo para disposições estéticas), mas sim, parte da prerrogativa de que a apreciação estética de professores é dotada de sentido porque foram mediados pelo setor educativo – uma instância socializadora que funciona para produzir produtores competentes. A pesquisa constata que a competência artística dos professores de artes visuais não tem relação com a força qualificada do seu trabalho – a formação e socialização profissional e as estratégias de aquisição de conhecimento específico e continuação educacional. A experiência estética que os professores de artes visuais adquiriram através da formação universitária não é suportada pelos esquemas de interpretação disponíveis, ou seja, os professores aprendem e ensinam códigos que não possuem. Os esquemas de interpretação dos quais os professores dispõem (o que constitui sua cultura) advém da cultura de massa, mas a formação em artes visuais é qualificada por uma cifra de natureza centro-ocidental (europeia e norte-americana), reservando aos procedimentos didático-metodológicos um conjunto de categorias artísticas que tende a seguir um modelo de reprodução cultural.

Palavras-chave: Competência Artística. Formação de Professores. Socialização Profissional. Cultura Escolar. Artes Visuais.

## ABSTRACT

This work aims to understand the relationship between the artistic competence of teachers of visual arts and the didactic-methodological procedures. Bearing in mind that art constitutes the so-called school culture, the didactic-methodological procedures used in the discipline of art in elementary education II (final years), in public and private schools, are analyzed in relation to the artistic competence of teachers graduating from the Degree in Visual Arts of State University of Ponta Grossa-PR. The methodology used is qualitative research, in the case study modality, taking into account the following steps: bibliographical, documentary research, survey, observation and semi-structured interview and content analysis. The research universe consists of four schools: two state publics (peripheral and central) and two private ones (peripheral and central) from Ponta Grossa - PR. In this context, the research subjects are four professors with a degree in Visual Arts from UEPG who work in elementary school II. The testimonies of the four teachers were processed using the IRAMUTEQ software and submitted to content analysis. The main authors used to analyze the concepts of aesthetic disposition, artistic competence, socialization of art, school culture and professional socialization for teaching are, respectively: Bourdieu (1996; 2003; 2010; 2015; 2017); Bourdieu and Darbel (2007); Canclini (1980; 1995; 2011); Porcher (1982); Forquin (1982; 1993); Marcelo García (1999) and Gimeno Sacristán (1999). It is assumed that the artistic competence of the visual arts teacher results from three main elements: social trajectory, academic training and professional socialization for teaching. Artistic competence refers to the appropriation of the deciphering mechanisms of art, which results from the aesthetic dispositions incorporated throughout the different life experiences and from the decoding instruments of art, apprehended through rational methods and techniques. Competence refers to systematic and structured instruction by an institution. (BOURDIEU; BOLTANSKI, 2015). Therefore, it is not an investigation only of the teachers' *habitus* or cultural capital (of social conditions and organizing actions of the world structure itself for aesthetic dispositions), but part of the prerogative that the aesthetic appreciation of teachers is endowed with meaning because they were mediated by the education sector – a socializing instance that works to produce competent producers. The research finds that the artistic competence of visual arts teachers is not related to the qualified strength of their work – professional training and socialization and strategies for acquiring specific knowledge and continuing education. The aesthetic experience that visual arts teachers acquired through university training is not supported by the available interpretation schemes, that is, teachers learn and teach codes they do not have. The interpretation schemes that teachers have (what constitutes their culture) come from mass culture, but training in visual arts is qualified by a figure of a central-western nature (European and North American), reserving didactic procedures-methodological a set of artistic categories that tends to follow a model of cultural reproduction.

Keywords: Artistic competence. Teacher education. Professional socialization. School culture. Visual art.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DO MUNICÍPIO E DA ÁREA URBANA DE PONTA GROSSA NO ESTADO DO PARANÁ.....	31
FIGURA 2 – DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL DAS ESCOLAS E COLÉGIOS ESTADUAIS EM PONTA GROSSA, SUBDIVIDIDAS EM BAIRROS.....	32
FIGURA 3 – DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL DAS ESCOLAS E COLÉGIOS PRIVADOS EM PONTA GROSSA, SUBDIVIDIDAS EM BAIRROS.....	36
FIGURA 4 – DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL DAS ESCOLAS SELECIONADAS PARA A PESQUISA, SUBDIVIDIDOS EM BAIRROS.....	39
FIGURA 5 – TÚMULO DE GIULIANO DE MÉDICI (1526). TÚMULO DE LORENZO DE MÉDICI (1524).....	60
FIGURA 6 – IMPRESSÃO, SOL NASCENTE (1872).....	61
FIGURA 7 – RETÁBULO PORTINARI (c.1475).....	71
FIGURA 8 – O MILAGRE DO ESCRAVO (1548).....	72
FIGURA 9 – PONTA GROSSA E OS MUNICÍPIOS DA MESORREGIÃO CENTRO-ORIENTAL PARANAENSE.....	90
FIGURA 10 – CAMPUS CENTRAL E CAMPUS UVARANAS DA UEPG.....	97
FIGURA 11 - DENDOGRAMA DA CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE DAS UNIDADES DE CONTEXTO DECLARADAS SOBRE A FORMAÇÃO NA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG.....	112
FIGURA 12 – ANÁLISE DE SIMILITUDE DAS EVOCAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO NA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG.....	118
FIGURA 13 – SALA DE AULA DA ESCOLA PÚBLICA CENTRAL.....	126
FIGURA 14 – MODELO PARA PRÁTICA DE GRAFISMO INDÍGENA UTILIZADO PELA PROFESSORA ANTÔNIA.....	126
FIGURA 15 – SALA DE AULA DA ESCOLA PÚBLICA PERIFÉRICA.....	128
FIGURA 16 – MODELO PARA PRÁTICA DE POP ART UTILIZADO PELO PROFESSOR VICENTE.....	129
FIGURA 17 – MODELO PARA PRÁTICA DE STENCIL UTILIZADO PELO PROFESSOR VICENTE.....	130
FIGURA 18 – SALA DE AULA DA ESCOLA PARTICULAR CENTRAL.....	133
FIGURA 19 – MODELO DE APLICATIVO <i>SKETCHBOOK</i> UTILIZADO PELA PROFESSORA LEDA.....	135



FIGURA 20 – SALA DE AULA DA ESCOLA PARTICULAR PERIFÉRICA.....	138
FIGURA 21 – IMAGEM PARA LEITURA DE IMAGEM UTILIZADA PELO PROFESSOR ISMAEL.....	139
FIGURA 22 – NUVEM DE PALAVRAS DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DE ARTES VISUAIS DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS.....	142
FIGURA 23 – ANÁLISE DE SIMILITUDE ACERCA DO RECONHECIMENTO DA DISCIPLINA DE ARTE NA ESCOLA.....	150
FIGURA 24 – ANÁLISE DE SIMILITUDE SOBRE A PROBLEMATIZAÇÃO DA ARTE NA ESCOLA.....	156
FIGURA 25 – A MORTE DE SÓCRATES (1787).....	185
FIGURA 26 – VAPOR NUMA TEMPESTADE DE NEVE (1842).....	186
FIGURA 27 – IMPROVISACÃO III (1909). HIRONDELLE AMOUR. (1933-1934).....	188
FIGURA 28 – A DEPOSIÇÃO DA CRUZ (1525-1528). PRIMAVERA (C.1480).....	188
FIGURA 29 – AS AULAS DE ARTES VISUAIS DOS PROFESSORES EGRESSOS DA UEPG.....	194
FIGURA 30 – AS AULAS DE ARTES VISUAIS MAIS REQUISITADAS PELOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II, SEGUNDO OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA.....	195
FIGURA 31 – ANÁLISE DE SIMILITUDE DAS EVOCAÇÕES DOS PROFESSORES QUANTO ÀS PRÁTICAS CULTURAIS NA ESCOLA.....	202
FIGURA 32 – <i>READYMADE</i> RODA DE BICICLETA, 1913.....	211

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS DO BANCO DA CAPES, A PARTIR DA PALAVRA-CHAVE “FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS”; “COMPETÊNCIA ARTÍSTICA”.....	24
QUADRO 2 – IDENTIFICAÇÃO DAS ESCOLAS E COLÉGIOS ESTADUAIS DE PONTA GROSSA-PR E DOCENTES EGRESSOS DA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG NO ANO DE 2019.....	33
QUADRO 3 – IDENTIFICAÇÃO DAS ESCOLAS E COLÉGIOS PRIVADOS DE PONTA GROSSA-PR NO ANO DE 2019.....	37
QUADRO 4 – DADOS GERAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA EM LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS – BRASIL 2017.....	82
QUADRO 5 – RELAÇÃO DOS CONTEÚDOS DAS DISCIPLINAS DE REFLEXÃO EM ARTES VISUAIS E REFLEXÃO ARTÍSTICA DO CURRÍCULO ATÉ 2014 DA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG.....	101
QUADRO 6 – CONTEÚDOS ESTRUTURANTES DA DISCIPLINA DE ARTES VISUAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ.....	101
QUADRO 7 – O CONHECIMENTO DAS OBRAS MUSICAIS.....	175

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – ESCOLAS SELECIONADAS PARA A PESQUISA.....	39
TABELA 2 – PROFESSORES SELECIONADOS PARA A PESQUISA.....	41
TABELA 3 – TURMAS OBSERVADAS NAS ESCOLAS SELECIONADAS PARA PESQUISA.....	45
TABELA 4 – RENDA, POBREZA E DESIGUALDADE DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA-PR.....	92
TABELA 5 – RELAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA DA UEPG.....	98

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA DISCIPLINA DE ARTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – BRASIL 2017.....	84
GRÁFICO 2 – VARIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE TEMPO LIVRE.....	164
GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO DOS TIPOS DE PRÁTICAS DE ARTE REALIZADAS EM SALA DE AULA.....	168
GRÁFICO 4 – VARIAÇÃO DAS FOTOGRAFIAS EXPOSTAS EM CASA.....	170
GRÁFICO 5 – DISTRIBUIÇÃO DAS PREFERÊNCIAS EM MATÉRIA DE GÊNERO MUSICAL.....	172
GRÁFICO 6 – DISTRIBUIÇÃO DAS PREFERÊNCIAS EM MATÉRIA DE CANTORES E BANDA.....	172
GRÁFICO 7 – DISTRIBUIÇÃO DAS PREFERÊNCIAS E JULGAMENTOS EM MATÉRIA DE MÚSICA ERUDITA.....	174
GRÁFICO 8 – VARIAÇÃO DO CONHECIMENTO DOS FOTÓGRAFOS.....	177
GRÁFICO 9 – VARIAÇÃO DOS CINEASTAS CUJA OBRA OS PROFESSORES CONHECEM MELHOR.....	178
GRÁFICO 10 – DISTRIBUIÇÃO DAS PREFERÊNCIAS EM MATÉRIA DE GÊNEROS CINEMATOGRAFICOS.....	181
GRÁFICO 11 – VARIAÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ARQUITETOS.....	182
GRÁFICO 12 – JULGAMENTO E PREFERÊNCIAS EM PINTURA.....	187
GRÁFICO 13 – DISTRIBUIÇÃO DAS PREFERÊNCIAS EM MATÉRIA DE PINTURA SEGUNDO OS ARTISTAS E VANGUARDAS.....	191
GRÁFICO 14 – VARIAÇÃO DO CONHECIMENTO DAS ARTISTAS MULHERES.....	192

## LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ANPED	- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APPAC	- Associação de Preservação do Patrimônio Cultural e Natural
CEE	- Centro de Educação Empreendedora
CEPE	- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CES	- Conselho de Educação Superior
CMPC	- Conselho Municipal de Política Cultural
ConFAEB	- Congresso Nacional da Federação de Arte-educadores do Brasil
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
EFII	- Ensino fundamental II
ENEM	- Exame Nacional do ensino médio
FAEB	- Federação de Arte-educadores do Brasil
FENATA	- Festival Nacional de Teatro Amador de Ponta Grossa
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da educação básica
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MALBA	- Museu de Arte Latino-Americano de Buenos Aires
MoMa	- Museum of Modern Art
NSE	- Nível socioeconômico
OPNE	- Observatório do Plano Nacional de Educação
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	- Plano Nacional de Educação
PMPG	- Prefeitura Municipal de Ponta Grossa
SEED	- Secretaria de Estado da Educação
UEPG	- Universidade Estadual de Ponta Grossa



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>27</b>
<b>CAPÍTULO 1 – COMPETÊNCIA ARTÍSTICA E DISPOSIÇÃO ESTÉTICA: APROPRIAÇÃO MATERIAL OU SIMBÓLICA DA ARTE.....</b>	<b>49</b>
1.1 A PERCEPÇÃO ESTÉTICA COMO INSTITUIÇÃO E PRODUTO DO CAMPO ARTÍSTICO.....	50
1.2 PRESSUPOSTOS DA DISPOSIÇÃO ESTÉTICA: AS PRÁTICAS CUMULATIVAS DO <i>HABITUS</i> .....	60
1.3 CONDIÇÕES DE AQUISIÇÃO DA COMPETÊNCIA ARTÍSTICA: OS EFEITOS DO CAPITAL CULTURAL.....	68
<b>CAPÍTULO 2 – ARTES VISUAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE NA UEPG.....</b>	<b>79</b>
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS NO BRASIL.....	80
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA-PR.....	90
2.2.1 A Licenciatura em artes visuais da UEPG.....	99
<b>CAPÍTULO 3 – CULTURA DOCENTE EM ARTES VISUAIS: CARACTERIZAÇÃO DO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DE PONTA GROSSA-PR.....</b>	<b>122</b>
3.1 “EU JÁ TINHA HABILIDADE; JÁ GANHAVA DINHEIRO COM ISSO”: PERFIL DA PROFESSORA ANTÔNIA – ESCOLA PÚBLICA CENTRAL.....	123
3.2 “SEMPRE ENXERGUEI A REALIDADE A MINHA VOLTA DE FORMA DIFERENCIADA E TINHA FACILIDADE PARA O DESENHO”: PERFIL DO PROFESSOR VICENTE – ESCOLA PÚBLICA PERIFÉRICA.....	128
3.3 “EU ME IDENTIFIQUEI PRIMEIRO COM A ARTE E DEPOIS COM O SER PROFESSORA”: PERFIL DA PROFESSORA LEDA – ESCOLA PARTICULAR CENTRAL.....	132
3.4 “O GOSTO E A PRÁTICA DO DESENHO E DA PINTURA DESDE A INFÂNCIA”: PERFIL DO PROFESSOR ISMAEL – ESCOLA PARTICULAR PERIFÉRICA.....	137
3.5 SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS E ARRANJOS DA CULTURA ESCOLAR.....	140
<b>CAPÍTULO 4 – COMPETÊNCIA ARTÍSTICA DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS EGRESSOS DA LICENCIATURA DA UEPG.....</b>	<b>159</b>
4.1 GOSTOS, PRÁTICAS CULTURAIS E EXPERIÊNCIAS DIFERENCIAIS DOS PROFESSORES DE ARTES VISUAIS DE PONTA GROSSA-PR.....	163
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>205</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>213</b>

<b>APÊNDICE A – CONCORDÂNCIA NRE DE PONTA GROSSA.....</b>	<b>228</b>
<b>APÊNDICE B – TCLE (MODELO).....</b>	<b>229</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DAS DISPOSIÇÕES ESTÉTICAS.....</b>	<b>231</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>243</b>
<b>APÊNDICE E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....</b>	<b>244</b>
<b>ANEXO 1 – GRADE CURRICULAR CURSO DA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG (ATÉ 2014).....</b>	<b>245</b>
<b>ANEXO 2 – GRADE CURRICULAR CURSO DA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG (A PARTIR DE 2015).....</b>	<b>246</b>
<b>ANEXO 3 – PARECER CONSUBSTANCIADO UFPR.....</b>	<b>247</b>
<b>ANEXO 4 – PARECER CONSUBSTANCIADO UEPG.....</b>	<b>251</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata, fundamentalmente, da relação entre a competência artística dos professores de artes visuais e os procedimentos didático-metodológicos realizados em escolas públicas e privadas. Investigam-se os elementos da experiência, da prática e dos estilos de trabalhar dos professores que se prolongam nas ações do ensino, nos conteúdos abordados nas aulas, na instrução, nas relações interpessoais e no vínculo com a cultura escolar. (GIMENO SACRISTÁN, 1999). Ao entender que as apropriações de alguns hábitos conectam a prática profissional às questões próprias da escola, apresenta-se uma consideração válida sobre as particularidades da cultura docente profissional. Considerando os seguintes aspectos: o peso das condições sociais de formação do gosto, o contexto institucional de formação, as etapas de ingresso à docência e de permanência na carreira, a pesquisa demonstra compreender a formação docente como um processo que inclui os eventos individuais históricos e coletivos de socialização, e não apenas os eventos isolados de preparação. (MARCELO GARCÍA, 1999). Por isto, ao discutir as questões sobre as formas culturais construídas, difundidas e reproduzidas no meio docente, a dissertação reflete os processos de socialização ao mesmo tempo em que concebe o sentido da ação e das práticas educativas segundo o conhecimento pessoal e social.

O estudo foi motivado principalmente pela experiência nos anos de 2015, 2016 e 2017 como docente na disciplina de artes visuais em um Centro Educacional que atende crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, caracterizada como uma escola pública (porque todos os estudantes têm subsídio total para acesso e permanência), mas administrativamente privada (por se tratar de uma entidade mantida por instituição de interesse privado). Na vivência como professora, observei que o ensino de arte e a frequência das práticas culturais na escola são caminhos para a percepção estética e sensibilização artística. Contudo, havia barreiras que dificultavam o exercício dessa integração, tais como: a tradição disciplinar da formação dos professores; a estrutura das grades curriculares sem o reconhecimento de coletivos sociais, étnicos e raciais, de gênero, das periferias, do campo; a fragilidade de articulação dos conteúdos comuns das disciplinas afins. Além disso, as percepções de arte ficavam limitadas às avaliações trimestrais, projetos investigativos semestrais, práticas de sala de aula e atividades formais da disciplina de arte. O que se notou na experiência profissional foi uma incompreensão por parte

da equipe de gestão, atravessando todos os agentes escolares, que destinava às artes visuais espaços, materiais e recursos provisórios, limitando os alunos a escolherem projetos extracurriculares no contraturno com ênfase na matemática e na ciência. Enquanto não pareciam resolvidos todos os impasses dessas disciplinas consideradas “principais” para o currículo, com aspectos mais urgentes a serem resolvidos do ponto de vista da gestão escolar, a arte não se tornava parte integrada e integradora da aprendizagem significativa dos alunos. (BRASIL, 1998).

No município de Ponta Grossa-PR, contexto em que se observa, onde os espaços de acesso à cultura e lazer são centralizados, isto é, afastados dos interesses culturais dos bairros, vilas e comunidades, os professores de arte recorrem às atividades teóricas e aos limites da sala de aula para apresentar aos estudantes gêneros de arte, mediar experiências e fruição artística. Assim sendo, em um contexto de exclusão social, crianças e adolescentes em formação escolar, já estão “barrados” aos processos de ascensão social e ao capital cultural, no qual a escola, ao invés de ser o espaço de superação destas “barreiras”, converte-se em reforço desta segregação. Com efeito, a ausência da prática cultural nos projetos políticos pedagógicos da maior parte das escolas e colégios do município serve como forma de manutenção das desigualdades sociais, constituindo obstáculos que impedem a todos os indivíduos o direito e a capacidade à fruição artística, ao juízo de gosto e a uma atitude em relação à cultura.

Nessa lógica, tomando Bourdieu (2017) para análise, os trabalhadores e excluídos socialmente, quando têm acesso à arte o fazem de forma estranhada, como parte de outra realidade, de outra classe, diferente dos herdeiros da elite econômica e cultural, que são parte integrada do que é considerado belo e bom. Além do mais, segundo Porcher (1982), a arte obedece a valores estéticos misteriosos e inacessíveis, baseados no dom gratuito e aristocrático, até mesmo entre os profissionais da atribuição. Essas relações são duplamente dominantes quando, além de representar a classe de um próprio país, este país é periférico, mimetizando as condições de produção e reprodução de uma arte estrangeira. No caso do Brasil, constituído historicamente sobre as raízes da desigualdade social, as práticas escolares tornam-se uma oportunidade de acesso e de produção à arte e à cultura. Entretanto, nota-se que as diferentes formas de contato estético são negligenciadas no processo de aprendizagem. As disposições para arte se dão em processo de interação com a estrutura social, na qual a arte tem caráter afastado das

possibilidades das classes menos favorecidas. Citando como exemplo a área da música, é inegável uma relação passiva com a arte, tendo em vista que ela não se realiza exclusivamente por meio da transmissão de conhecimentos sobre gêneros, autores, escolas e datas, ou pelas técnicas de composição. Ou mesmo na educação de artes plásticas, a construção do ideal de ensino seria a familiarização com as obras de arte, ao mesmo tempo em que se processa a alfabetização estética, a construção dos estímulos, a arquitetura dos sentidos e exasperação do lado criativo. Evidentemente, “sendo as coisas o que são, o problema para a educação é, pelo menos na esmagadora maioria dos casos, um problema de compensação e de urgência”. (FORQUIN, 1982, p.79). Ou seja, o sentimento de familiaridade com a arte exige tempo e frequência, e isso está ausente para quase a maioria dos(as) alunos(as) brasileiros(as). Achar os “macetes” e as referências mínimas essenciais para o trabalho de “reconhecimento e apropriação (assimilação-acomodação)”, seria permitir no irrisório período de tempo escolar uma condição de prazer<sup>1</sup> estético e de desenvolvimento do pensamento criativo.

De modo geral, a fruição das linguagens da arte na cultura estética é frequentemente definida pelo gosto, por isso, muitas vezes o “gosto” e o “bom gosto” confundem-se nas estratégias pedagógicas de interiorização de esquemas artísticos, produzindo um verdadeiro status social privilegiado para àqueles que participam e compreendem os domínios da beleza. Tradicionalmente, o ensino de arte no Brasil é marcado por um enquadramento das concepções, narrativas e imagens nos paradigmas ocidentais e eurocêntricos. Em 1816, a história da arte-educação em solo brasileiro se sustentava por exercícios formais predominantemente neoclássicos e impostos por decreto pela Missão Artística Francesa. Segundo Barbosa (1989), o cânone artístico universalizado no Brasil partia da experiência europeia e seguiu posteriormente nas abordagens pedagógicas, ora com caráter de criação e experimentação no movimento da Escola Nova (instituído a partir de 1932), ora como fundamento para leitura de imagem e fazer artístico na abordagem triangular (instituída a partir de 1990). Hoje, a arte-educação se mostra fragilizada pelos

---

<sup>1</sup> Essa dimensão de prazer não é apenas a que defende o vínculo entre beleza e prazer, como os sofistas observaram, mas sim, a dimensão que destaca as condições políticas, econômicas e sociais do prazer. Estas vinculadas “a um processo contínuo de identificação, cultivo e aprimoramento das capacidades, que para se realizar não depende apenas da vontade de cada um, mas também do compromisso dos governos para garanti-las”. Nesse sentido, um dos âmbitos de sua possibilidade é, sem dúvida, o da educação. (FERNÁNDEZ DE ARROYABE, 2018, p.82).



conteúdos de apostilas e livros didáticos que trazem referências tradicionais/clássicas ou noções ordenadas da história do mundo, frequentemente exigidos em vestibulares brasileiros ou mesmo no ENEM<sup>2</sup>. Esse caminho histórico do modelo existente de arte-educação no Brasil assinala com consequência, uma arte que está determinada por algo exterior a ela.

Com efeito, tais resquícios históricos permanecem no ensino de arte no Brasil, submetidas até pouco tempo ao ensino tecnicista, à livre expressão, à desarticulação dos conhecimentos artísticos ao contexto latino-americano, à submissão aos conteúdos de outras disciplinas ou aos “ismos” europeus. Tal abordagem, se integrada à pedagogia habitual, tende a predispor e a desempenhar uma função social de legitimação das diferenças sociais. (BOURDIEU, 2017). Nesse sentido, segundo Marques (2015, p.50), visar a ampliação de uma “política cultural diversificada e não hierarquizada, que leve em consideração a existência de diferentes públicos receptores e seus diferentes modos de significar os produtos culturais” é um dos movimentos necessários para uma “democracia cultural”<sup>3</sup>, a fim de ruir com a “perspectiva de uma evolução linear da humanidade” que reforça o *modelo hierarquizado da cultura*. Assim, os domínios da arte podem parecer complicados para quem nunca praticou. Entretanto, uma ampla abordagem artística lecionada por diferentes métodos aos alunos, ainda assim, é a mais adequada e prazerosa forma de intervir na familiarização da arte.

Então, observa-se, primeiramente, a relevância em problematizar a diferenciação estética dos professores de artes visuais em contexto escolar, apontando os recursos e estratégias que o professor organiza para permitir a assimilação de seus alunos com os traços e as características estilísticas das obras

---

<sup>2</sup> Ao reunir as questões de arte das provas do ENEM de 2017 e 2018, depara-se com três questões, de um total de doze, sobre obras ou artistas nacionais, entre eles Teatro Mágico, Jaimes Prades, Flavio de Resende Carvalho e a cerâmica marajoara. O restante das perguntas aborda artistas internacionais como Marcel Duchamp, Robert Rauschenberg, Stephen Lunal, Man Ray e Grimberge. Goeldi, artista brasileiro, foi tema de questão do Enem 2017, ao ser exigido que o candidato fizesse a correspondência entre as obras do pintor e as obras de Matisse, Magritte, Diego Riveira, Picasso e Alfred Kubin.

<sup>3</sup> O termo democracia cultural busca superar a democratização da cultura, que nada mais é do que “um processo de popularização (paternalista e elitista) da cultura elitizada”. (MARQUES, 2014, p.12). A democracia cultural não se limita a abertura de espaços consagrados do campo da arte ao espectador, em preceitos artísticos divididos em hierarquias estéticas ou em “segmentos culturais hegemonicamente estabelecidos”, mas sim, “na pluralidade, na dinâmica dos processos de interação cultural presentes nas sociedades contemporâneas”. (MARQUES, 2014, p.11). Para mais detalhes, ver o estudo de Lopes “Da democratização à democracia cultural” (2007), Lacerda “Democratização da cultura x democracia cultural: os pontos de cultura enquanto política cultural de formação de público” (2010) e Coelho “Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário” (1997).

artísticas. Antes de tudo, trata-se de investigar como o conhecimento artístico dos professores concretiza-se na formação acadêmica, na relação que mantêm com arte, nas formas como interiorizaram tais esquemas ao longo da suas trajetórias de vida e nas fronteiras da escola em que atuam, tendo em vista que o entendimento é tributário das lógicas sociais. Em segundo lugar, trata-se de investigar o consumo cultural dos professores e os saberes que detêm sobre a identidade artística brasileira.

Nesse sentido, no interior da linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, cuja temática central são os processos de produção da cultura, dos saberes e das práticas escolares, especificamente no campo de estudo: processos de socialização e formação docente – leituras *bourdieusianas*, apresenta-se como tema de pesquisa a formação de professores de artes visuais. Considerando a arte uma dimensão social que constitui a chamada cultura escolar, entende-se o conceito como o instrumento característico das formas propriamente escolares, que repousam nos sistemas de valores, modos de pensamento, critérios didáticos e acadêmicos, e de toda espécie de atividades “tipicamente escolares”. (FORQUIN, 1993, p.17). Com efeito, não significa que o exercício da educação se restringe às fronteiras do interior da escola, mas integra o campo de manifestações que revelam expressões culturais que abrangem diferentes grupos sociais específicos e situações escolares. Para o terreno desta análise, Bourdieu (2007, p. 208) nos fornece a ideia de que “a cultura não é apenas um código comum nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas recorrentes. Ela constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais, previamente assimilados [...]”. Uma vez que os membros compartilham esquemas sociais que geram e regulam tipos de práticas e se estabelecem dentro da organização escolar, constata-se no entendimento de Gimeno Sacristán (1999), que a ação dos professores se estrutura, entre outros elementos, conforme circunstâncias interiorizadas na reprodução da prática.

Sendo assim, entende-se que o trabalho “pedagógico-didático” se expressa dentro da escola no “planejamento do ensino, na formulação dos objetivos, na seleção dos conteúdos, no aprimoramento de métodos de ensino, na organização escolar, na avaliação”. (LIBÂNEO, 2013, p.38). Eis porque, a mediação entre a educação escolar e a prática docente se constitui no processo didático, sendo a disciplina de artes visuais constituída e orientada por metodologias específicas da área de conhecimento. Ainda segundo Libâneo (2010), a didática, as didáticas específicas e

as metodologias de ensino sistematizam conhecimentos e práticas docentes, visando que estes *procedimentos didático-metodológicos* de ensino contribuam na aprendizagem dos alunos. Como afirma Gil (2015, p.66), os procedimentos designam “métodos de ensino, métodos didáticos, técnicas pedagógicas, técnicas de ensino, atividades de ensino”, dos quais o professor se vale para adequar o conteúdo e facilitar o entendimento dos alunos. Estes procedimentos devem contribuir para que os alunos participem ativamente das experiências de aprendizagem e mobilizem esquemas de pensamento por meio da observação, da leitura, da escrita, assim como, nos momentos de proposição de hipóteses, na solução de problemas, na classificação e análise de situações e na síntese das informações. (HAYDT, 2011). Nesse sentido, os princípios que norteiam o trabalho docente em uma determinada área de atuação envolvem didática associada às metodologias.

Levando em consideração tais aspectos, a dissertação tem como **objeto de pesquisa a relação entre a competência artística dos professores de artes visuais e os procedimentos didático-metodológicos**. O conhecimento de arte aqui é compreendido a partir de Bourdieu (2017), como uma forma de distinção social, na qual a presença ou ausência de *disposições estéticas* ao longo do percurso de vida dos indivíduos impacta nas possibilidades de um verdadeiro capital de experiências artísticas. Cabe esclarecer que a interiorização progressiva dos códigos estéticos, como os que se referem ao gosto, adquiridos na história individual, na frequência regular e intensa, no tempo efetivamente dedicado no “conhecimento-reconhecimento” da arte, definem as disposições estéticas, que se incorporam aos corpos como estruturas mentais duráveis. (FORQUIN, 1982, p.45).

Define-se por competência artística, partindo da concepção de Bourdieu e Darbel (2007, p.73), “o conhecimento prévio dos princípios de divisão, propriamente artísticos, que permitem situar uma representação, pela classificação das indicações estilísticas que ela contém, entre as possibilidades de representação que constituem o universo artístico”. Nesse aspecto, o conjunto dos instrumentos e esquemas de interpretação para apropriação do capital artístico implica na posse da competência artística. A partir disso, a *competência artística* refere-se à associação entre as disposições estéticas, incorporadas ao longo da trajetória de vida e os instrumentos de decodificação da arte que apreendeu por meio de métodos e técnicas racionais. Forquin (1982, p.43) explica: “claro está que esta competência varia segundo os indivíduos e os grupos sociais”. Em se tratando de docentes com formação acadêmica

específica em artes visuais, o conceito permite compreender a questão da sensibilidade estética, a ação de sua decifração e de suas implicações pedagógicas, já que possuem o conhecimento técnico das diferentes correntes artísticas e combinações formais de determinados estilos. Nesse caso, a competência artística não se refere à disposição estética adquirida por pertencer a uma classe social ou pelas afinidades estilísticas de consumos exclusivos que refletem uma distinção, mas por determinar os recursos sociais, econômicos e educativos necessários para conhecer a história do campo de produção da obra. Por meio da concepção, não se avalia somente o grau de entendimento dos professores, mas sim o grau de posse do código, que varia segundo a correspondência entre a construção do conhecimento em arte e do sentimento de familiaridade. O termo<sup>4</sup> “exige uma vigilância em relação as noções ou modos de pensamento”, contudo, a distribuição da competência cultural e dos gostos lança-se entre todos os grupos sociais, às vezes explicitamente construída no espaço midiático, no espaço escolar e acadêmico, ou em decorrência das obrigações culturais (DUVAL, 2019, p.274). Fernandes e Pulici (2019, p.31) destacam que “o exame das predileções e das competências estéticas na ótica das ciências sociais parece-nos, com efeito, tarefa promissora no Brasil, onde as disparidades sociais se expressam com contundência em todas as dimensões do estilo de vida”. Nesse sentido, a pesquisa parte do pressuposto que a competência artística do professor de artes visuais resulta de três elementos principais: a trajetória individual, a formação acadêmica e a socialização profissional da docência. Diante disso, pretende-se responder:

***Qual a relação entre a competência artística dos professores de artes visuais egressos da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR e os procedimentos didático-metodológicos em escolas públicas e privadas?***

Com base no problema de pesquisa central, este trabalho apresenta o seguinte **objetivo geral**: analisar a relação entre a competência artística dos professores de artes visuais egressos da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR

---

<sup>4</sup> O termo competência cultural também é encontrado no trabalho “Consumo cultural e manutenção das distâncias sociais no Brasil” (2019) de Edison Bertoncello e no estudo “Sobre a transformação do sistema de gostos da França” (2019) de Julien Duval, quando mencionam em suas pesquisas a competência demonstrada pelos brasileiros e franceses em diversos campos culturais, como na música (ex.: “competência em termos musicais”), no cinema, no teatro, na literatura e nas artes visuais, presentes no livro *As lógicas sociais do gosto* de Fernandes e Pulici (Org.), São Paulo: Editora Unifesp, 2019.

e os procedimentos didático-metodológicos em escolas públicas e privadas. Completando tal reflexão, foram definidos os **objetivos específicos**, tais como:

- a) Identificar as disposições estéticas que os professores de artes visuais incorporaram ao longo da sua trajetória de vida;
- b) Caracterizar a formação em Licenciatura em artes visuais e os instrumentos de decodificação da arte apreendidos na UEPG-PR;
- c) Investigar o processo de socialização profissional dos professores de artes visuais em escolas públicas e privadas;
- d) Analisar como a competência artística dos professores de artes visuais configura e qualifica os procedimentos didático-metodológicos de ensino.

Em atenção aos objetivos da pesquisa, pensando na presença do ensino de arte como temática nas pesquisas brasileiras, onde o que se ensina, como se ensina e a quem se ensina determina as práticas de arte em diferentes níveis e contextos escolares, foi realizado um prévio mapeamento das produções acadêmicas sobre o tema, no Portal de teses e dissertações da CAPES, identificando autoria, orientação, nível de pesquisa, tema, instituição de ensino superior e ano de defesa. O resultado desse processo é uma espécie de mapa da produção do ensino de artes visuais, com a identificação dos principais trabalhos com temáticas que balizam a formação dos professores da área.

A quantificação encontrada corresponde a 23 dissertações e teses, quando no campo de busca foram utilizados os descritores “*formação de professores de artes visuais*” e “*competência artística*” entre ponto e vírgula e aspas e refinando a busca pelos trabalhos que trazem como área de conhecimento “artes”, “educação” e “sociologia”, mencionados nas disciplinas *Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes* da grande área de conhecimento. Baseado nas variáveis que compõe o inventário de teses e dissertações, como autoria, orientador(a), nível da pós-graduação, título do trabalho, instituição de ensino superior e ano de defesa, os resultados estão sintetizados no Quadro 1. O recorte temporal justifica-se em função do primeiro ao mais recente trabalho encontrado no Portal de teses e dissertações da CAPES.



QUADRO 1 – TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS DO BANCO DA CAPES, A PARTIR DAS PALAVRAS-CHAVE “FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS”; “COMPETÊNCIA ARTÍSTICA”

Nome do autor(a)	Orientador(a)	Nível	Título do trabalho	IES	Ano
Sheila Maria Campello Rocha da Silva	Suzete Venturelli	Mestrado	Educação em arte: uma proposta de formação continuada dos professores de Artes Visuais por meio da utilização das tecnologias de informação e comunicação	UNB	2001
Luizana Pompéia Cardoso Pellizzari	Maria José Subtil	Mestrado	Reflexões sobre uma Experiência Estética com Artes Contemporânea: Possibilidades Educativas na Formação de Professores de Artes Visuais	UEPG	2006
Sônia Tramuja Vasconcellos	Geraldo Balduino Horn	Mestrado	A experiência do estágio: análise do papel do estágio curricular no processo de formação do professor de artes visuais	UFPR	2007
Carla Farias Souza	Ana Luiza Ruschel Nunes	Mestrado	Romaria da medianeira e estudos culturais: a construção dos modos de ver dos futuros docentes de artes visuais	UFSM	2008
Luis Tadeu Martil Fleck	Ana Luiza Ruschel Nunes	Mestrado	O design de estamparia têxtil e a educação: uma prática educativa no 9º ano do ensino fundamental na escola municipal de 1º grau chácara das flores	UFSM	2008
Larissa Antonia Bellé	Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva	Mestrado	Museus virtuais e a formação de professores de artes visuais no contexto da lei 10.639/2003	UDESC	2012
Janine Alessandra Perini	Geiva Carolina Calsa	Mestrado	Vale do Ribeira: uma contribuição das redes virtuais quilombolas para a formação de professores de artes visuais na perspectiva da lei 10.639/2003	UDESC	2012
Giovana Bianca Darolt	Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva	Mestrado	Um olhar para as pesquisas que abordam a formação de professores de artes visuais: caminhos percorridos e a percorrer	UDESC	2013
Rita de Cassia Cabral Rodrigues de Franca	Wilma de Nazare Baia Coelho	Mestrado	Artes visuais e ensino médio: representações de professores sobre a prática pedagógica (2004-2010)	UFPA	2013
Jurema Luzia de Freitas Sampaio Ralha	Anna Mae Tavares Bastos Barbosa	Doutorado	O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em artes visuais a distância?	USP	2014

Ana Valeria Roldan Viana	Jose Albio Moreira de Sales	Mestrado	Tornar-se professor de artes visuais: aportes do PIBID ao aprendizado da docência	UECE	2015
Carla Juliana Galvao Alves	Geiva Carolina Calsa	Doutorado	História de vida e a constituição do ser e fazer-se docente em artes visuais	UEM	2015
Sonia Tramujas Vasconcellos	Tania Maria Baibich	Doutorado	Entre {dobras} lugares da pesquisa na formação de professores de artes visuais e as contribuições da pesquisa baseada em arte na educação	UFPR	2015
Ana Luiza Bernardo Guimaraes	Nuria Hanglei Cacete	Doutorado	Atravessamentos: a construção da identidade profissional em um curso de formação de professores de Artes Visuais	USP	2016
Jaymini Pravinchandra Shah	Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva	Mestrado	O ato criador como práxis arte/educativa na formação de professores de artes visuais	UDESC	2016
Henrique Lima Assis	Ana Angelica Medeiros Albano	Doutorado	Casas como museus: narrativas afetivas de professores de artes visuais	UNICAMP	2016
Sandra Borsoi	Ana Luiza Ruschel Nunes	Doutorado	O currículo na formação de professores de artes visuais na perspectiva hermenêutico-dialética	UEPG	2016
Monica Mitchell de Moraes Braga	Therese Rodrigues da Costa	Doutorado	Um olhar sobre os Trabalhos de Conclusão de Curso das Licenciaturas em Artes	UNB	2017
Maira Gutierrez Gonçalves	Jose Albio Moreira de Sales	Mestrado	Formação estética em artes visuais: uma abordagem a/r/tográfica sobre o patrimônio cultural	UECE	2017
Kelly Adena	Ana Luiza Ruschel Nunes	Mestrado	Avaliação do ensino e aprendizagem na docência universitária e a formação de professores de artes visuais	UEPG	2017
Nubia Suely Canejo Sampaio	Josania Lima Portela Carvalhêdo	Mestrado	Estágio supervisionado: contribuições para a construção da profissão docente em Artes Visuais	UFPI	2018
Claudia Carnevskis Bellan	Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva	Doutorado	Formação de professores de Artes Visuais nas Universidades públicas da região norte: cultura e arte no currículo das licenciaturas	UDESC	2018
Adriana Rodrigues Suarez	Ana Luiza Ruschel Nunes	Doutorado	Educação, cinema e linguagem cinematográfica: entrecruzamentos para uma metodologia de leitura fílmica crítica na formação inicial de professores de Artes Visuais.	UEPG	2018

Embora nenhum trabalho tenha ênfase na competência artística dos professores de artes visuais, foi definido como critério para a leitura sistemática dos resumos, a presença de temática correlata: o código da arte e os processos estéticos atrelados ao percurso individual, a formação acadêmica e a socialização profissional. Três trabalhos foram lidos durante o estudo. Na tese de Alves (2015), “História de vida e a constituição do ser e fazer-se docente em artes visuais”, a autora entende o processo de ensinar e aprender arte a partir da história de vida dos professores e como essas experiências pessoais mediam a ação docente. O trabalho de doutorado de Guimaraes (2016), intitulado “Atravessamentos: a construção da identidade profissional em um curso de formação de professores de artes visuais”, diz respeito às experiências vivenciadas no curso de Licenciatura que contribuem para a construção da identidade docente e os saberes e desejos que possibilitam a reflexão acerca da própria profissão. A dissertação “Formação estética em artes visuais: uma abordagem a/r/tográfica sobre o patrimônio cultural” de Gonçalves (2017), trata do processo de formação do artista-professor-pesquisador e como as dimensões das experiências estéticas, verificadas a partir do patrimônio cultural, são mediadas pelos professores de arte.

Os trabalhos convergem quanto à concepção de que a formação dos professores em artes visuais se fundamenta num conceito amplo de formação, isto é, baseia-se não somente na formação inicial, mas entende que o desenvolvimento profissional tem influência de fatores individuais e sociais. Embora avance de maneira positiva nos estudos pertinentes à formação, muitas vezes, os trabalhos focalizam nos fatores de forma isolada, ou apenas nas forças biográficas, na prática pedagógica, no conhecimento específico, ou na preparação para a profissão. Posto isto, a dissertação que se propõe aqui entende que é a combinação desses fatores, como o *habitus* gerador de práticas, a formação pedagógica, a especialização do ensino e a organização escolar com toda sua cultura, e não exclusivamente o trabalho profissional, o fundamento para discutir a formação dos professores de arte e seus referenciais para uma educação estética.

Por outro lado, o recorte originado na revisão de literatura coloca em destaque a importância de alternativas de pesquisa que investiguem a ausência do protagonismo das artes visuais na formação dos estudantes da educação básica, ainda que seja um consenso o potencial da arte em não trabalhar somente o intelecto de crianças e adolescentes, por ser essencialmente uma relação com o mundo. Tal

contexto contraria inclusive o que indica os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino da Arte (1998, p.64): “a área de arte, dada a própria natureza de seu objeto de conhecimento, apresenta-se como um campo privilegiado de tratamento dos temas transversais [...]”, pois expressam questões humanas indispensáveis, como fatos históricos, problemas sociais, políticos, manifestações culturais, imaginação e anseios”.

Acredita-se que o potencial da arte para fins educacionais estabelece relação com a formação adequada dos professores da disciplina. Contudo, o pouco ou nenhum acesso a espaços culturais e as fronteiras sociais atribuídas aos discursos sobre a arte, até mesmo entre os profissionais da área, repercutem nos procedimentos didático-metodológicos e, por sua vez, nas condições de julgamento inerentes à arte. Muitas vezes, os professores tornam-se mediadores da arte para os alunos, não somente nas escolas públicas e nas particulares, estritamente ligadas a uma lógica pragmática de formação por avaliação, recompensa, aplicação direta a vestibulares e testes. Nesse sentido, ratifica-se a necessidade de estudos acerca da docência em artes visuais e sua relação de fruição e apropriação estética. Para atingir os objetivos pretendidos, vale mencionar os encaminhamentos metodológicos apresentados na próxima seção, que embasam a construção dos dados da pesquisa.

## METODOLOGIA

A pesquisa adota a abordagem qualitativa na modalidade estudo de caso. Sendo assim, o trabalho sustenta-se a partir de pesquisa exploratória, que tem como principal finalidade explorar as variáveis causais de determinados fenômenos em situações muito complexas que não possibilitaram a utilização de levantamentos e experimentos. Com efeito, ainda conforme Gil (1999), o estudo de caso requer um contexto específico, mas que também pode contribuir com o debate mais amplo do tema, e ainda pode facilitar o levantamento de material de origem bibliográfica e documental, de forma a fundamentar pesquisas.

Dessa forma, a pesquisa procura trabalhar de maneira integrada com duas linhas de pensamento na área da arte e cultura: a) o papel do *habitus* como articulador das práticas de consumo cultural e as espécies de capital que constituem as trajetórias sociais de indivíduos, utilizando o aparato epistêmico-prático de Bourdieu; b) por outro lado, a categorização dos tipos de gosto de acordo com os esquemas “realistas-

utilitários” ou “sensoriais-afetivos”<sup>5</sup> não são plausíveis pelo hibridismo da cultura visual disponibilizada na atualidade, por isso, utiliza o aporte teórico de Canclini para compreender a cultura visual nos países da América-latina. Nesse sentido, entende-se que a cultura nacional e popular não é excluída da formação do gosto da identidade de professores, tendo em vista que as tecnologias de informação e os parâmetros territoriais brasileiros neutralizam as tradicionais separações de “classe e cultura” como as que Bourdieu propôs. A pesquisa concorda que o reconhecimento da cultura erudita e as categorias de bens restritos como “legítimo”, conforme descrito por Bourdieu, não constroem todas as marcas de distinção dos países latino-americanos. Isto levaria a excluir a dinâmica própria que guia as manifestações da cultura popular e as formações híbridas em todos os estratos sociais do Brasil. Levando isso em consideração, o trabalho parte da concepção original básica de que há posições de uso e situações de apropriação que marcam as distinções relacionadas à formação do gosto e estilo de vida, no entanto, entende que as maneiras por meio das quais podem ser produzidas essas situações de consumo tem um sentido cultural e social próprio do contexto brasileiro. O que se investiga aqui é a relação entre a competência artística e os procedimentos didático-metodológicos, ou seja, não se trata necessariamente sobre como os professores são censurados pelas condições de vida ou não souberam romper com a percepção pura ou funcionalista da arte, mas de abranger o significado das percepções que eles têm sobre os bens simbólicos que ensinam na educação básica. Segundo Bourdieu e Boltanski (2015), a prerrogativa do consumo de arte de professores de artes visuais não é passiva, uma vez que, os indivíduos foram mediados pelo setor educativo – uma instância socializadora que funciona para produzir produtores competentes.

Considerando o fenômeno pesquisado, o trabalho parte de uma perspectiva teórica que busca a ação social a partir da interação entre a estrutura social e as estruturas mentais, ou melhor, busca mediar a orientação centrada nas camadas sociais e nos indivíduos dentro da estrutura e os postulados da individualização e da

---

<sup>5</sup> Os esquemas citados foram amplamente estudados por Bourdieu e Darbel no contexto estratificado de capital cultural francês, contudo, de acordo com Canclini (2011), a arte nos países latino-americanos se movimenta diferente da divisão “utilitária” e “bela”. Ao centrar a análise no território brasileiro, tais classificações perdem sentido, pois não significam mais a “autonomia simbólica das elites em um campo”. (CANCLINI, 2011, p.62). Canclini (2011) afirma que a expansão do mercado artístico, a busca das vanguardas por autonomia na arte junto aos outros movimentos da modernidade ampliou a circulação de bens simbólicos e a interação entre o culto e os gostos populares, reorganizando o que é culto e o que são as distinções simbólicas na sociedade.

autonomia. A lógica do referencial fundamenta-se no princípio gerador das práticas segundo o modo de conhecimento praxiológico, cuja abordagem desprende-se da ideia que converte as relações em experiências construídas externamente às histórias dos indivíduos ou das explicações a partir de testemunhos, reações e sentimentos. A presente dissertação evidencia uma ruptura com as formas constitutivas de incorporar as práticas enquanto fato acabado e aplica uma teoria da prática<sup>6</sup>, cujo ponto de incidência encontra-se na relação dialética entre as estruturas e as disposições estruturadas. A ideia esmiuçada aqui é de que o “espaço social e espaço de propriedades simbólicas” evidenciem as correspondências entre grupos sociais, gostos e estilos de vida de uma cultura. (SAINT-MARTIN, 2019, p.21). Não diz respeito somente às propriedades sociais dos agentes, mas principalmente às especificidades sociais do contexto brasileiro e do “impacto da conjuntura política e da indústria cultural”. (PULICI; FERNANDES, 2019, p.31). Nesse sentido, em consonância com a teoria de Bourdieu, a dissertação também utiliza os estudos de Canclini (1980; 1995; 2011) sobre socialização da arte nos países da América Latina. A questão presente está no cerne dos valores que abalam a apreciação cultural dos professores, ou seja, se as competências artísticas na formação e no ensino de arte condizem com as recomendações que se impõem como legítimas ou com os processos de busca identitária na dimensão estética.

Estas reflexões teóricas têm como origem os estudos<sup>7</sup> realizados por Bourdieu sobre as lógicas sociais dos gostos, que contribuíram ao introduzir problemáticas das “relações entre uma escolha e um pertencimento social”. (SAINT-MARTIN, 2019, p.10). Também há, nesse campo de pesquisa, questões introduzidas por autores como Richard Hoggart, Norbert Elias, Raymond Williams, José Carlos Durand, Renato Ortiz, Roberto da Matta e Ecléa Bosi. (SAINT-MARTIN, 2019). Sem dúvida, a anatomia do gosto proposta nos diversos estudos não é aplicável diretamente ao resto das análises, tendo em vista que “a significação de cada obra é só o resultado da

---

<sup>6</sup> Trata-se do quadro referencial desenvolvido por Bourdieu formado pelo conceito de *habitus*, campo e seus complementos. Por isto, segundo Thiry-Cherques (2006, p.41), “o objetivo da investigação é conhecer as estruturas, tanto no que elas determinam as relações internas a um segmento do social, isto é, são estruturantes de um campo, quanto no que estas estruturas são determinadas por estas relações, isto é, são estruturadas. O método consiste em estudar o campo mediante a aplicação dos conceitos pré-formados, de modo a desvelar os objetos sociais, o conjunto de relações que explicam a lógica interna do campo”.

<sup>7</sup> No Brasil, a sociologia e a história social dos gostos nas Ciências Sociais são um campo de pesquisa ainda em aberto, que “assumiu gradualmente sua autonomia em relação à sociologia da cultura e à sociologia da arte”. (SAINT-MARTIN, 2019, p.10).



ordenação sintática de seu discurso e, portanto, não é idêntica em todos os países ou classes sociais”. (CANCLINI, 1980, p.191). As pesquisas já realizadas, por exemplo, na França e nos Estados Unidos, sobre as hierarquias dos gostos não constituem a norma, a generalização universal ou a “representação estática e reificada do mundo social”, no entanto, não impossibilitam análises que levem em consideração o diferente à luz do similar – no que concerne às dinâmicas do gosto. (SAINT-MARTIN, 2019, p.21).

Destinada a compreender a competência artística e as estratégias didáticas dos professores de artes visuais, a base territorial de pesquisa é o município de Ponta Grossa-PR. Tendo definido que as análises no âmbito da cultura escolar não se constituem fora do tempo e lugar onde atuam, **o universo de pesquisa** compõe-se de quatro escolas de ensino fundamental II, sendo uma escola pública central, uma pública periférica, uma privada central e uma escola privada periférica.

Neste trabalho, por central entende-se o espaço que agrega e concentra os equipamentos modernos e as funções centrais de direção da vida urbana. Segundo Correa (2010, p.5-6), o centro é identificado pelo local cuja “produção capitalista e especulação imobiliária” caracteriza a disputa de classe pelo solo urbano, pela infraestrutura, variedade de comércio e serviços. Diz respeito, por outro lado, ao espaço que se organiza a partir da “segregação daqueles que não podem se fixar no centro, ou nas áreas adjacentes a ele”. Já as áreas periféricas compreendem a distância física entre um ponto e outro, onde o acesso a bens e serviços torna-se custosa. Todavia, trata-se de um significado muito mais social que físico. Para Soto (2008, p.2-3), “a periferia passou a designar um dos polos antagônicos entre a pobreza e a riqueza”, por isso, a teia de representações sociais da periferia fala sobre “exclusão, marginalidade e cidadania incompleta”. O objetivo da relação “central-periférico” para o universo desta pesquisa não diz respeito às diferentes características dos sistemas público e privado, mas as diferenças nos padrões de práticas educativas ligadas às tipologias de contexto, por exemplo, em relação à precariedade das condições do bairro, à ausência da ação do Estado e à organização irregular do espaço que resulta no alcance restrito aos espaços culturais e de lazer.

O município de Ponta Grossa-PR<sup>8</sup> está na categoria cidade média não metropolitana, segundo Santos (2010, p.6) significa que não é capital estadual, tem

---

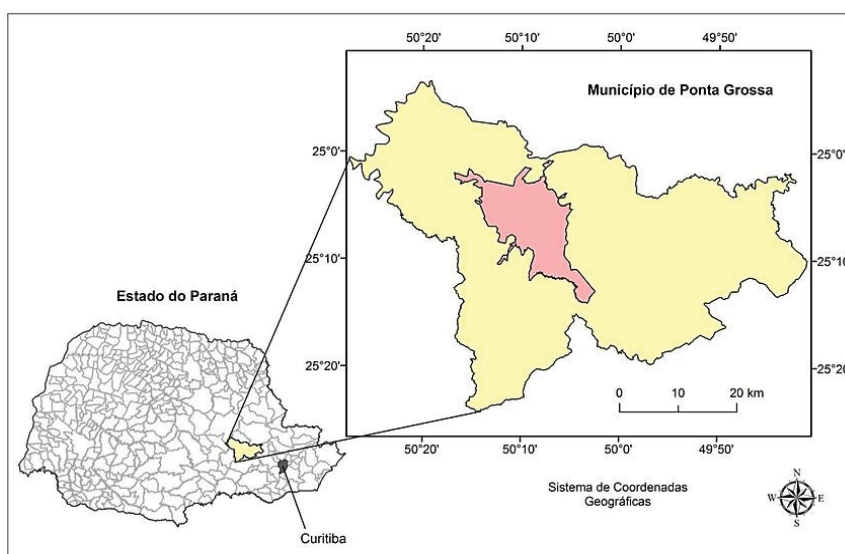
<sup>8</sup> Conforme descrição no site da Prefeitura Municipal (2019), “Ponta Grossa destaca-se no cenário turístico do sul do Brasil, devido à sua posição geográfica pela facilidade de acesso a todas as regiões

população superior a 100 mil habitantes e participa das atividades econômicas do país. Por conseguinte, a cidade de médio porte funciona como articuladora dos centros regionais, ou seja, é “agente do processo de descentralização das políticas públicas”. Ainda para Santos (2010), a cidade média é articuladora das funções administrativas dos outros municípios da região, pois se torna um centro de acesso à justiça, aos órgãos governamentais, como Polícia Federal e Justiça Federal e cumpre a função de distribuição e formação de mão de obra para a gestão pública e atividades econômicas da região, que é o caso de Ponta Grossa-PR. De acordo com Scheffer (2017, p.27)

somente Petrolina, em Pernambuco e Ponta Grossa, no Paraná, enquadram-se nestes critérios. Todavia, a cidade de Petrolina foi excluída por estar em uma situação de conurbação com Juazeiro, de modo que a unificação da malha urbana forma a região administrativa integrada de desenvolvimento do polo Petrolina e Juazeiro.

Ademais, Ponta Grossa-PR mostrou-se representativa por contar com 40 escolas e colégios públicos e 24 escolas e colégios privados de ensino fundamental II, médio e profissionalizante, assim como, revela-se adequada aos objetivos da dissertação por concentrar ampla atuação de Licenciados em artes visuais, cuja maioria obteve formação na UEPG.

FIGURA 1 – LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DO MUNICÍPIO E DA ÁREA URBANA DE PONTA GROSSA NO ESTADO DO PARANÁ



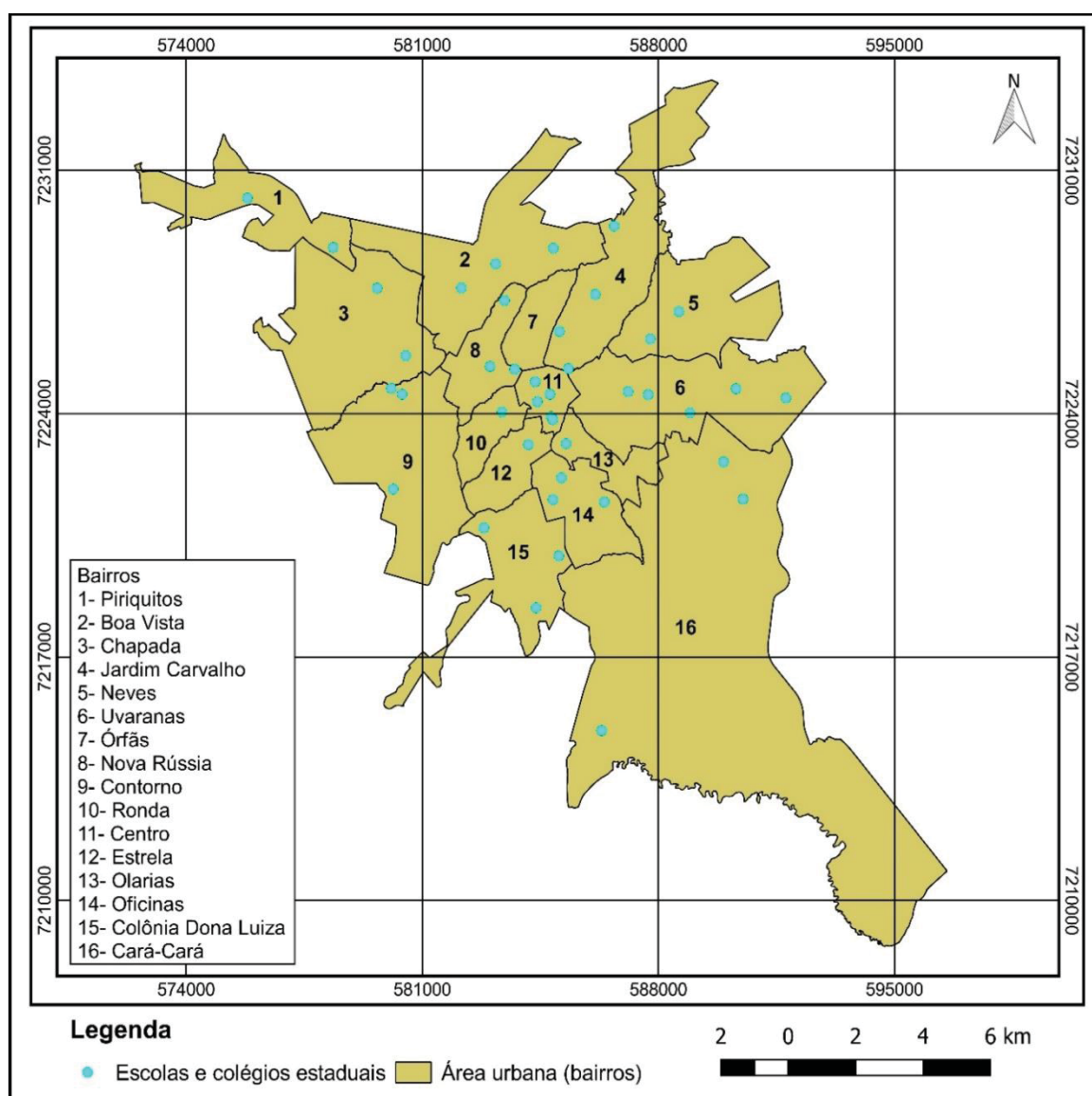
FONTE: MATIAS; NASCIMENTO (2011).

do Estado. Importante entroncamento rodoferroviário, a cidade tem suas raízes no tropeirismo, na pluralidade étnica e nos caminhos da estrada de ferro, símbolos históricos e marcos referenciais ainda presentes no cenário urbano de uma das mais importantes cidades brasileiras”.



Para selecionar as quatro instituições de ensino fundamental II onde a coleta de dados foi estabelecida, primeiramente, dividiu-se a área urbana do município de Ponta Grossa-PR em bairros, com o intuito de precisar quais escolas ou colégios são centrais e quais são periféricos. Em seguida, sobrepôs-se todas as instituições **públicas estaduais** nos 16 bairros detectados, como mostra a figura 2.

FIGURA 2 – DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL DAS ESCOLAS E COLÉGIOS ESTADUAIS EM PONTA GROSSA, SUBDIVIDIDAS EM BAIRROS



FONTE: A autora; PONTES<sup>9</sup> (2019).

<sup>9</sup> Henrique Simão Pontes é geógrafo e contribuiu com a elaboração dos mapas.

Estabelecidas as escolas e colégios públicos estaduais no município de Ponta Grossa-PR, o quadro 2 foi organizado a fim de apontar a distância concisa das instituições mais centrais e mais periféricas da cidade, incluindo a concentração de docentes de artes visuais egressos da UEPG em atividade no ano de 2019. Para tanto, foi utilizado a ferramenta Google Earth para medir a distância de todas as instituições de EFII em relação ao centro de Ponta Grossa. A dissertação parte da premissa que o centro de Ponta Grossa se constitui nas proximidades da antiga Estação Ponta Grossa (desativada para passagem de carga em 1980), uma vez que sua localização geográfica e linha férrea contribuíram para atrair o crescimento urbano do centro. Embora a cidade de Ponta Grossa tenha se desenvolvido em 1823, ano que se tornou freguesia, nos arredores da Igreja Matriz - Catedral de Sant'Ana (ponto mais alto da cidade), cabe informar que o centro de Ponta Grossa gradativamente se tornou a Estação de trem e se deslocou para os demais equipamentos ferroviários por conta da ampla “concentração de atividades e edificações de apoio”. Atualmente, a Estação Ponta Grossa é “lugar de memória”, entretanto, ao lado localiza-se o Terminal Central de Transporte Coletivo Urbano, um dos dez<sup>10</sup> elementos que compõe o “velho centro ferroviário de Ponta Grossa”, com grande circulação diária de pessoas. (MADALOZZO, 2015, p.12).

Por essa razão, foi traçada uma linha do Terminal de Transporte Coletivo Urbano, ponto mais central do município, para o endereço das escolas e colégios públicos estaduais e privados, com o objetivo de verificar a distância e determinar a escolha das instituições para a pesquisa.

QUADRO 2 – IDENTIFICAÇÃO DAS ESCOLAS E COLÉGIOS ESTADUAIS DE PONTA GROSSA E DOCENTES EGRESSOS DA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG NO ANO DE 2019

	<b>Localidade das Escolas e Colégios Estaduais por Bairro</b>	<b>Distância das Escolas e Colégios Estaduais em relação ao Centro de Ponta Grossa</b>	<b>Nível Escolar</b>	<b>Professores atuando em 2019 no ensino fundamental II - Egressos da Licenciatura em artes visuais da UEPG</b>
<b>1</b>	Centro	50 m	Fundamental II	2
<b>2</b>	Centro	135 m	Fundamental II, Médio e Profissional	0

<sup>10</sup> Os dez elementos construídos que compõe o velho centro ferroviário de Ponta Grossa: 1-Complexo Ambiental Governador Manoel Ribas; 2- Estação Ponta Grossa; 3-Armazém de Cargas; 4-Estação Paraná; 5-Terminal Central de Transporte Coletivo Urbano; 6- Shopping Center; 7-centro de Comércio Popular; 8-Passarela; 9-Praça João Pessoa; 10-Hospital da Cooperativa Mista 26 de outubro. (MADALOZZO, 2015)

3	Centro	440 m	Médio e Profissional	0
4	Olarias	900 m	Fundamental II e Médio	0
5	Centro	985m	Fundamental II, Médio e Profissional	1
6	Estrela	1,0 km	Fundamental II, Médio e Profissional	2
7	Jardim Carvalho	1,4 km	Fundamental II, Médio e Profissional	1
8	Ronda	1,5 km	Fundamental II e Médio	0
9	Nova Rússia	1,7 km	Fundamental II, Médio e Profissional	0
10	Oficinas	1,8 km	Fundamental II e Médio	2
11	Nova Rússia	2,3 km	Fundamental II e Médio	1
12	Uvaranas	2,3 km	Fundamental II e Médio	0
13	Jardim Carvalho	2,4 km	Fundamental II, Médio e Profissional	0
14	Oficinas	2,4 km	Fundamental II	2
15	Uvaranas	2,8 km	Fundamental II e Médio	1
16	Oficinas	2,9 km	Fundamental II	0
17	Nova Rússia	3,6 km	Fundamental II, Médio e Profissional	2
18	Jardim Carvalho	3,7 km	Fundamental II	2
19	Neves	3,7 km	Fundamental II e Médio	1
20	Uvaranas	4,0 km	Fundamental II, Médio e Profissional	3
21	Colônia Dona Luiza	4,0 km	Fundamental II	0
22	Colônia Dona Luiza	4,2 km	Fundamental II e Médio	2
23	Contorno	4,5 km	Fundamental II e Médio	1
24	Chapada	4,5 km	Fundamental II e Médio	2
25	Boa Vista	4,7 km	Fundamental II	1
26	Boa Vista	4,7 km	Fundamental II e Médio	1
27	Boa Vista	4,8 km	Fundamental II e Médio	1
28	Contorno	4,8 km	Fundamental II, Médio e Profissional	1
29	Neves	4,8 km	Fundamental e Médio	2
30	Cará-Cará	5,2 km	Fundamental II e Médio	1
31	Contorno	5,2 km	Fundamental II e Médio	0
32	Colônia Dona Luiza	5,5 km	Fundamental II e Médio	1
33	Uvaranas	5,5 km	Fundamental II	0
34	Jardim Carvalho	5,8 km	Fundamental II e Médio	2
35	Cará-Cará	6,1 km	Fundamental II e Médio	2
36	Chapada	6,4 km	Fundamental II e Médio	5
37	Uvaranas	7,0 km	Fundamental II e Médio	1
38	Piriquitos	8,1km	Fundamental II e Médio	2
39	Cará-Cará	9,0 km	Fundamental II e Médio	1
40	Piriquitos	10,6 km	Fundamental II e Médio	0

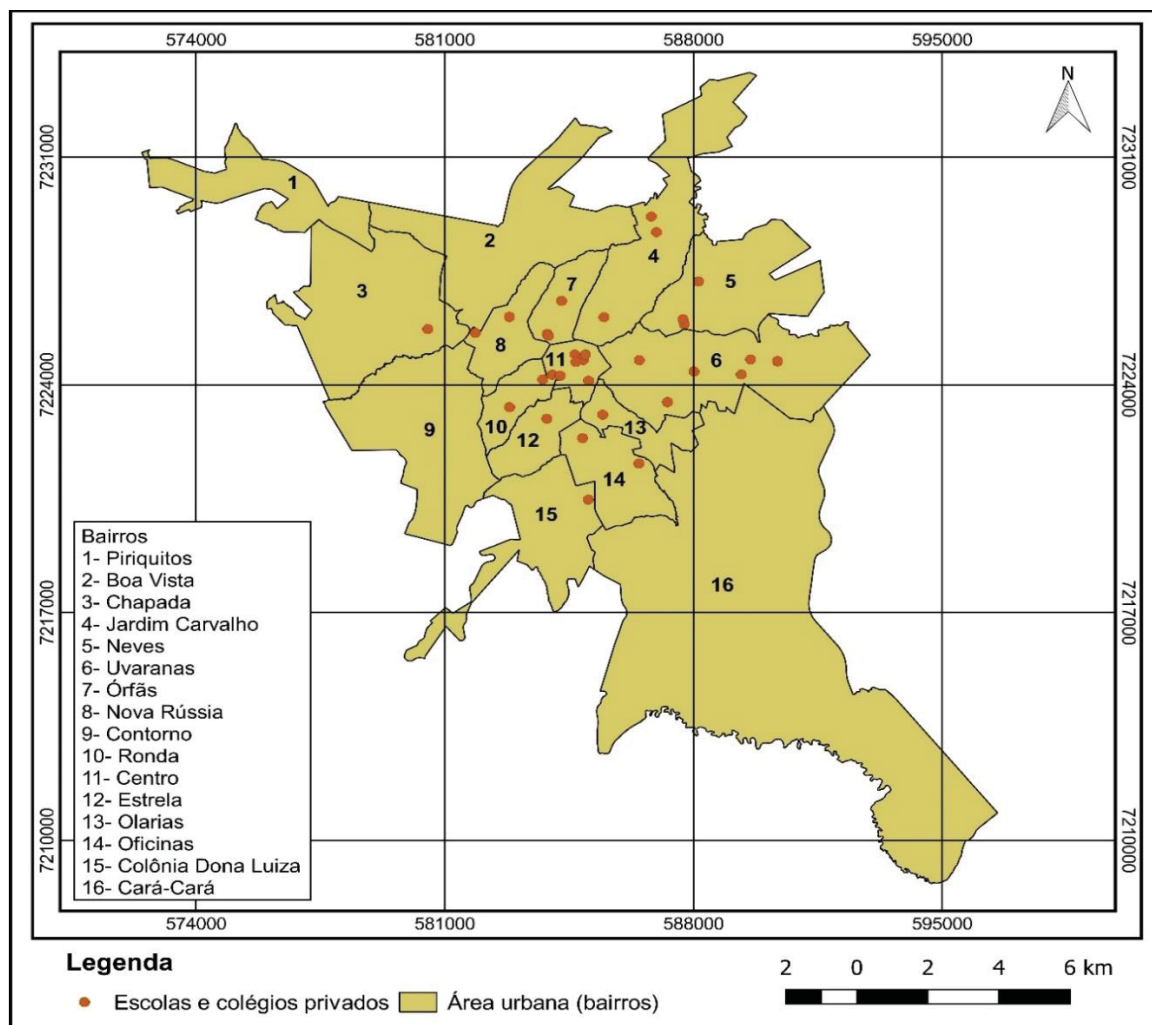
FONTE: A autora (2019).

Constatadas as escolas e colégios estaduais dentro da relação periferia-centro, verifica-se que existem seis escolas centrais, sendo quatro localizadas no bairro Centro, uma no bairro Olarias e outra no bairro Estrela. Seguindo tais dados, a

primeira escola e a mais central da cidade (50m), optou por não participar da pesquisa. A segunda (135m) e a terceira (440m) escola não se enquadram nos critérios do trabalho, pois, respectivamente, não constam egressos de artes visuais da UEPG no quadro de docentes, sendo uma delas de nível Médio e profissionalizante, critérios fora dos propostos para a investigação. Em relação à quarta escola mais central (985m), embora seja composta por professor(a) egresso(a) da Licenciatura em artes visuais da UEPG, a direção disponibilizou para a pesquisa somente o professor(a) com maior carga horária na disciplina de arte, o(a) qual não possui formação pela UEPG, saindo dos critérios da pesquisa. A partir disso, foi eleita para a coleta de dados a sexta escola estadual mais central da cidade (1km), localizada no bairro Estrela. Em relação às escolas periféricas de Ponta Grossa-PR, segundo tal procedimento, a mais periférica do centro (10,6km) não possui professor(a) formado(a) pela Licenciatura em artes visuais da UEPG, resultando, por conseguinte, na escolha da segunda escola mais distante do quadro, localizada a 9km do centro de Ponta Grossa-PR, no bairro Cará-Cará.

O mesmo percurso foi realizado para identificar as instituições de ensino fundamental II mais centrais e as mais periféricas dentre todas as privadas de Ponta Grossa-PR. Para tanto, dividiu-se a área urbana em bairros e, em seguida, sobrepôs-se todas as escolas e colégios nos 16 bairros do município, apontados com a cor vermelha na figura 3.

FIGURA 3 – DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL DAS ESCOLAS E COLÉGIOS PRIVADOS EM PONTA GROSSA, SUBDIVIDIDAS EM BAIRROS



FONTE: A autora; PONTES. (2019).

Designadas as instituições privadas que contém EFII no município de Ponta Grossa-PR, foi estruturado o quadro 3 com o propósito de reconhecer a distância correta da instituição mais central e mais periférica. Neste caso, eliminou-se a categoria professores atuando em 2019 no ensino fundamental II - egressos da Licenciatura em artes visuais da UEPG, posto que as escolas privadas não forneceram para a pesquisa dados sobre seus professores. Sendo assim, não obtendo o número total de professores de arte das escolas privadas, definiu-se como critério de seleção a categoria administrativa<sup>11</sup> da instituição.

<sup>11</sup> O art. 19 da Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 classifica as instituições de ensino em dois níveis administrativos diferentes: I – públicas (mantidas e administradas pelo Poder Público); II – privadas (mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado). Em seguida, no art. 20 da LDB, as instituições privadas de ensino se enquadram em quatro categorias: I – particulares em sentido restrito (instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas

QUADRO 3 – IDENTIFICAÇÃO DAS ESCOLAS E COLÉGIOS PRIVADOS COM ENSINO FUNDAMENTAL II DE PONTA GROSSA NO ANO DE 2019

	<b>Localidade das Escolas e Colégios privados por Bairro</b>	<b>Distância das Escolas e Colégios Privados em relação ao Centro de Ponta Grossa</b>	<b>Nível Escolar</b>	<b>Categoria administrativa da instituição privada</b>
1	Centro	525m	Infantil, Fundamental I, II e Médio	Particular
2	Centro	543m	Infantil e Fundamental I, II	Confessional
3	Centro	573km	Infantil, Fundamental I, II e Médio	Confessional
4	Centro	700m	Infantil, Fundamental I, II e Médio	Particular
5	Centro	730m	Infantil e Fundamental I, II	Confessional
6	Centro	900m	Infantil, Fundamental I, II e Médio	Confessional
7	Ronda	1,4km	Infantil e Fundamental I, II	Confessional
8	Jardim Carvalho	1,5km	Infantil, Fundamental I, II e Médio	Confessional
9	Centro	1,54km	Infantil, Fundamental I, II e Médio	Particular
10	Órfãs	1,7km	Infantil, Fundamental I, II e Médio	Confessional
11	Órfãs	1,9km	Fundamental II, Médio e Técnico	Particular
12	Uvaranas	1,9km	Fundamental I, II e Médio	Particular
13	Oficinas	2km	Infantil e Fundamental I, II	Confessional
14	Órfãs	2,3km	Infantil e Fundamental I, II	Particular
15	Uvaranas	2,4km	Infantil, Fundamental I, II e Médio	Confessional
16	Nova Rússia	2,8km	Infantil, Fundamental I, II e Médio	Confessional
17	Uvaranas	2,9km	Infantil e Fundamental I, II	Particular
18	Oficinas	3km	Infantil, Fundamental I, II e Médio	Particular
19	Nova Rússia	3,5km	Infantil, Fundamental I, II e Médio	Confessional
20	Colônia Dona Luiza	4km	Infantil, Fundamental I, II e Médio	Confessional
21	Uvaranas	4,2km	Infantil, Fundamental I, II e Médio	Particular
22	Uvaranas	4,4km	Fundamental II	Confessional

de direito privado que não apresentem caráter confessional, comunitária ou filantrópica); II – comunitárias (entidade mantida por representantes da comunidade); III – confessionais (atendem a orientação confessional e a ideologias específicas); IV – filantrópicas (prestam serviço à população segundo a Lei da Filantropia nº 12.101/2009 que certifica as entidades beneficentes de assistência social).

23	Uvaranas	4,45km	Infantil e Fundamental I, II	Particular
24	Jardim Carvalho	5km	Fundamental I, II e Médio	Filantrópica

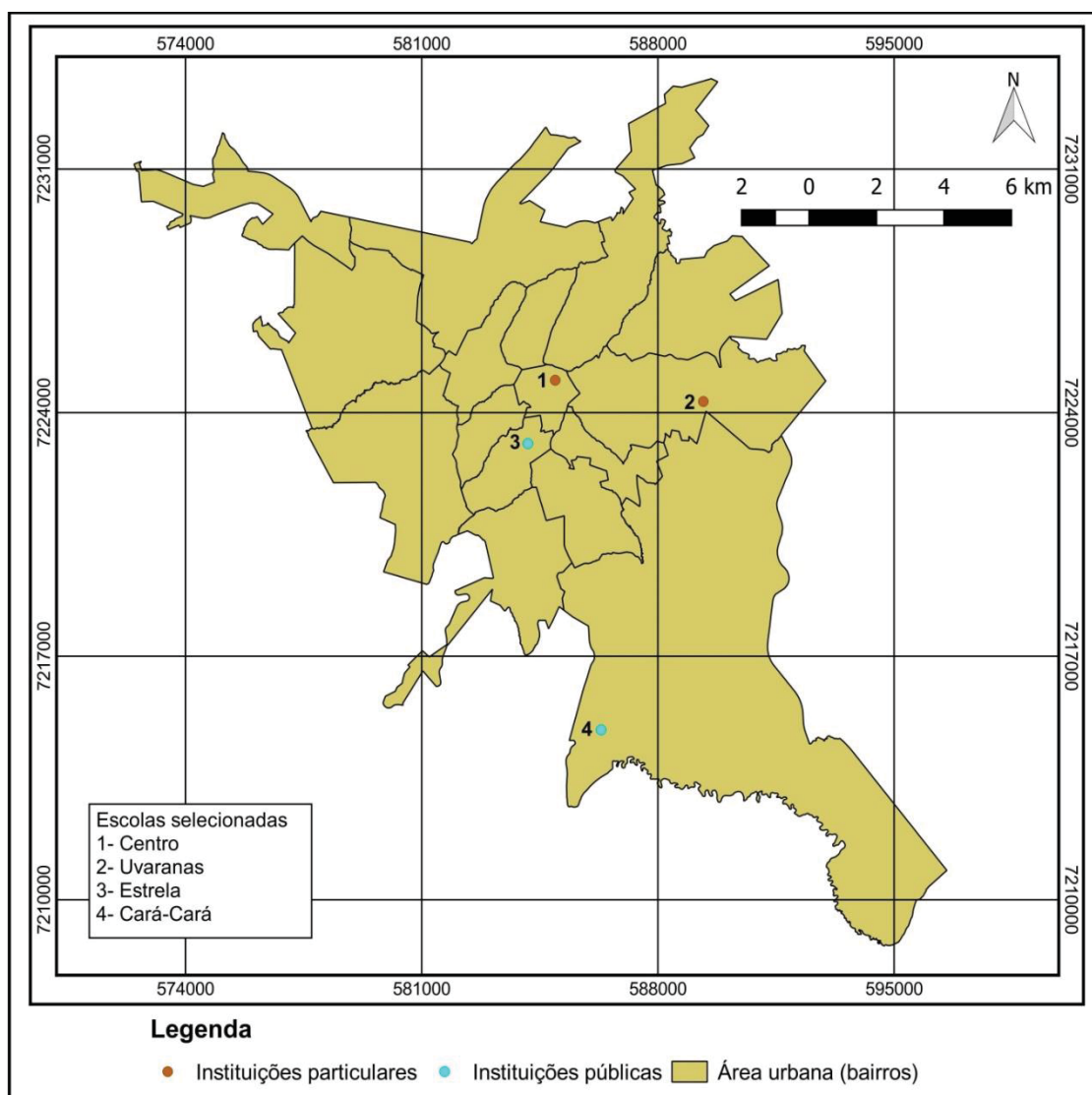
FONTE: A autora (2019).

Verificadas na divisão central e periférica as escolas privadas de caráter particular, em primeiro lugar, foi escolhida a escola mais central da lista (525m). Após essa etapa, foi selecionada a escola particular mais periférica. Nas constatações ficou evidente que existem quatro escolas periféricas. Primeiramente, identifica-se a instituição localizada a 5km, contudo, exclui-se da pesquisa por ser uma instituição privada filantrópica, cujos alunos são mantidos com auxílio “bolsa de estudos”. A segunda escola mais distante do centro (4,45km), de acordo com as informações dadas pela direção, não contém egresso(a) de artes visuais na disciplina de arte do EFII e sim de Licenciatura em Música. A terceira escola mais periférica (4,4km) é de caráter confessional e por isso não abarca em sua grade curricular a disciplina de Arte. Portanto, foi escolhida para a pesquisa a quarta escola particular mais distante do centro (4,2km). Convém explicar que o bairro Uvaranas, localidade da escola particular mais periférica de Ponta Grossa-PR, encontra-se em uma região com ampla infraestrutura de moradia, sistema de transporte e meios de circulação, entretanto, apresenta-se dependente da dinâmica do centro, principalmente dos equipamentos de comércio, serviços e das áreas de lazer.

A partir dos parâmetros estabelecidos acima, com base nas figuras 2 e 3 e nos quadros 3 e 4, definiu-se as quatro escolas (2 públicas estaduais e 2 particulares) para aplicação da coleta de dados, resultando na figura 3 que determina exatamente a distribuição espacial dessas instituições nos bairros e no quadro 5 com a distância e localidade no município de Ponta Grossa-PR.



FIGURA 4 – DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL DAS ESCOLAS SELECIONADAS PARA A PESQUISA, SUBDIVIDIDAS EM BAIRROS



FONTE: A autora; PONTES. (2019).

TABELA 1 – ESCOLAS SELECIONADAS PARA A PESQUISA

<b>Categoria da Instituição</b>	<b>Localidade</b>	<b>Escolas selecionadas por bairro</b>	<b>Distância das escolas em relação ao Centro de Ponta Grossa</b>
Público Estadual	Centro	Estrela	1km
Público Estadual	Periferia	Cará-Cará	9km
Privado	Centro	Centro	525m
Privado	Periferia	Uvaranas	4,2km

FONTE: A autora (2019).



Entende-se que as escolas selecionadas não são exemplos pontuais ou casos isolados, mas podem servir como modelo de explicação para as concepções de arte que decorrem do *habitus* de origem do docente, da formação acadêmica em artes visuais, assim como, do processo de socialização docente. Como a pesquisa envolve seres humanos, todo o processo foi registrado na Plataforma Brasil e aprovado pelo comitê de ética da UFPR e da instituição coparticipante UEPG, por tratar diretamente do curso de Licenciatura em artes visuais da instituição.

Para definir o propósito investigativo, os **sujeitos<sup>12</sup> de pesquisa** foram escolhidos conforme dois critérios: ser egresso da Licenciatura em artes visuais na UEPG e estar atuando no ensino fundamental II, que é onde todo o ensino da educação básica é sedimentado. O ensino fundamental anos finais justifica-se, em primeiro lugar, pela obrigatoriedade<sup>13</sup> de Licenciados na disciplina de arte e pela maior quantidade de aulas na semana<sup>14</sup>, quando comparada ao ensino médio. Assim como, porque é a etapa de ensino no qual os componentes curriculares acontecem com maior especialização, retomando as aprendizagens do ensino fundamental Anos Iniciais e ampliando com maior sistematização os conhecimentos. (BNCC, 2018). Para os devidos fins, definiram-se quatro professores de artes visuais, todos atuando em turmas de 6º ao 9º ano. Para preservar a identidade dos professores, nomes fictícios foram escolhidos para identificá-los, os quais tiveram inspiração em famosas personalidades das artes plásticas brasileiras: **Antônia** (Fealizadeh), **Vicente** (do Rêgo Monteiro), **Leda** (Catunda) e **Ismael** (Nery).

---

<sup>12</sup> Embora a dissertação procure utilizar o termo “agente” para referir-se ao indivíduo dotado de senso prático, tal qual Bourdieu determina, em relação à metodologia optou-se por utilizar o termo “sujeito”, porque indica os participantes de pesquisa qualitativa.

<sup>13</sup> A partir da LDB nº 9.394 de 1996, o ensino de arte é componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica. No estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação determina duas aulas de arte por semana na matriz curricular de referência para os anos finais do ensino fundamental na rede estadual de educação básica. (SEED, 2019). Já na rede privada de ensino, a quantidade de aulas de arte por semana para os anos finais do ensino fundamental fica a critério da direção da escola ou colégio.

<sup>14</sup> No estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação determina duas aulas de arte por semana na matriz curricular de referência para os anos finais do ensino fundamental na rede estadual de educação básica. (SEED, 2019). Já na rede privada de ensino, a quantidade de aulas de arte por semana para os anos finais do ensino fundamental fica a critério da direção da escola ou colégio.

TABELA 2 – PROFESSORES SELECIONADOS PARA A PESQUISA

Professor(a)	Escola onde atua	Período de formação na UEPG
Antônia	Público Estadual Central	2007-2010
Vicente	Público Estadual Periférico	2008-2011
Leda	Particular Central	2009-2012
Ismael	Particular periférico	2010-2013

FONTE: A autora (2019).

Com foco na competência artística dos professores de arte do ensino fundamental II, elegeram-se previamente os seguintes **procedimentos metodológicos**: revisão bibliográfica, pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas, questionário, observação e análise de conteúdo. Inicialmente, o caminho percorrido é o da pesquisa bibliográfica, utilizada para a construção do referencial teórico da dissertação, servindo como suporte às análises das concepções de disposição estética; competência artística; cultura visual; socialização da arte na américa-latina; cultura escolar; procedimentos didático-metodológicos; socialização profissional da docência. Para tanto, foram consultados respectivamente os principais autores a seguir: Bourdieu (1996; 2003; 2010; 2015; 2017); Bourdieu e Darbel (2007); Porcher (1982); Forquin (1982); Canclini (1980; 1995; 2011); Forquin (1993); Viñao Frago (1995); Libâneo (2010; 2013); Gil (2015); Marcelo García (1999); Gimeno Sacristán (1999).

Na segunda etapa, realizou-se a **pesquisa documental** para a identificação e seleção de fontes sobre a formação dos professores de artes visuais em Ponta Grossa-PR e no âmbito nacional, resultando na compilação dos seguintes documentos: Notas Estatísticas do Censo Escolar (2017); Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação (2017); Lei de Diretrizes e Bases (nº 9.394/96, nº 5.692/71, nº 11.769/08, nº 13.278/16); Índices do Observatório do Plano Nacional de Educação (2017); Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em artes visuais (2007; 2009); Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997); Projeto Pedagógico (até 2014/a partir de 2015) e Matriz Curricular da Licenciatura em artes visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR, todos de acesso livre online no Portal UEPG, Portal do MEC, Portal INEP e no OPNE.

A análise documental e bibliográfica, com base em Alvarenga e Silva (2018), Barbosa (1989) e Nunes (2007), resultou na construção do segundo capítulo.

Inicialmente, para organização desse material, utilizou-se como referência Pimentel (2001) e Appolinário (2011) para elaborar quadros a partir de termos-chave encontrados nos próprios documentos, formando uma espécie de ficha de leitura, como um processo de síntese. Ainda nesta organização, foram acrescentadas descrições de acordo com o conteúdo do documento, direcionando a análise dos dados para o mapeamento das inter-relações entre os conteúdos dos documentos. A análise, então, compreende o ensino de arte na educação superior e na educação básica brasileira, por meio das políticas educacionais e leis vigentes, até chegar à realidade do ensino em Ponta Grossa-PR. Em seguida, investiga-se a formação acadêmica dos professores de artes visuais egressos da UEPG, por meio da contextualização da realidade do município, do breve histórico da Universidade e da caracterização do curso de artes visuais.

Posteriormente, na intenção de relacionar a competência artística do professor de artes visuais e os procedimentos didático-metodológicos que orientam o trabalho pedagógico, em pesquisa de campo foram coletadas informações para analisar os três elementos que compõe a competência artística: o percurso individual; a formação acadêmica e a socialização profissional da docência. Foi definido um modelo de **questionário** com professores representativos do universo pesquisado, contextualizando referências culturais, experiências de arte, acesso a espaços culturais e o entendimento de arte com base nas próprias vivências da infância, do período escolar e da formação universitária. O questionário mesclou perguntas abertas, fechadas e perguntas em escala pictórica (representadas por figuras). Para obter maior qualidade nas respostas, as perguntas relacionadas às informações demográficas vieram em primeiro lugar e em seguida, perguntas mais específicas sobre o universo da arte.

A estrutura do questionário está dividida em seis blocos: bloco 1 – identificação; bloco 2 – nível socioeconômico; bloco 3 – família e rede de sociabilidade; bloco 4 – escolarização; bloco 5 – profissão; bloco 6 – disposições estéticas. Nesta pesquisa optou-se por utilizar variáveis de nível socioeconômico – NSE, ao invés do nível salarial ou faixas de rendimento<sup>15</sup>, costumeiramente assumidas pela maioria das

---

<sup>15</sup> Segundo Alves e Soares (2009, p.9), “os economistas alertam para a distinção entre a renda do trabalho e a renda do capital, sendo que os detentores de mais capital tendem muito mais a omitir a própria renda”. Ademais, nem sempre os participantes revelam respostas fidedignas sobre a renda, ou porque sentem-se desconfortáveis com a pergunta, porque apresentam rendimento variado ou por conta de uma colocação precária no mercado de trabalho”.

pesquisas sociais. Partindo de Alves e Soares (2009), o bloco 2 e 3 do questionário toma o NSE como um “construto teórico”, isto é, como uma variável que agrega informações sobre educação, ocupação e rendimento dos indivíduos. Em outras palavras, as diferenças entre os indivíduos estão associadas às “oportunidades educacionais, às trajetórias ocupacionais, ao prestígio social, ao acesso a bens e serviços, ao comportamento político e social, etc”. (ALVES; SOARES, 2009, p.2). Em vista disso, empregou-se a metodologia dos autores para inferir indiretamente a riqueza dos participantes, manifesta nas seguintes medidas:

- próprio nível educacional e dos indivíduos da família (nunca estudou ou não terminou a 4ª série; terminou a 4ª série do EF; terminou a 8ª série do EF; terminou ou ensino médio; terminou a faculdade; possui pós-graduação);
- própria ocupação e dos indivíduos da família (nome da ocupação, descrição do tipo de trabalho, tipo de vínculo empregatício, tipo de empresa; situação do pai e da mãe – dona de casa, aposentado(a), estudante, desempregado(a), inserido(a) ou fora do mercado de trabalho);
- poder de compra;<sup>16</sup>
- local e informação agregada à área de residência (trecho da rua – asfaltada/pavimentada, terra/cascalho);

Avançando para o bloco 6, as perguntas relacionadas às práticas culturais e aos indicadores do gosto dos professores têm como referência a forma como Bourdieu e Darbel em “Amor pela arte” (2007) e Bourdieu em “A Distinção” (2017) organizaram os eixos temáticos em suas pesquisas, os quais dividem as questões em componentes da música, das artes visuais e da frequência. As questões têm como objetivo desvendar o gosto, a maneira de julgar e valorizar a arte e a relação dos professores com a cultura. Segundo Bourdieu (2017, p.299), como na situação da pesquisa está investida uma autoridade, o participante, em busca de legitimidade, pode assumir uma forma de profissão de fé ou de boa vontade cultural (“gosto muito”) que não corresponde com a realidade, gerando opiniões de “reconhecimento sem conhecimento”. Os artistas e obras contidos nas alternativas do questionário foram selecionados de acordo com o e mentário do currículo da Licenciatura em artes visuais da UEPG. Após verificação dos conteúdos englobados na matriz curricular, o

---

<sup>16</sup> As opções de posse de bens e poder de compra contidas no questionário apoiaram-se nos itens de consumo elencados pelo Critério de Classificação Econômica Brasil, proposto pela ABEP (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa), disponíveis para consulta em: <http://www.abep.org/criterio-brasil>.

questionário apresenta uma lista de representantes da noção “acadêmica” ou clássicas da cultura<sup>17</sup> e personalidades advindas da indústria cultural. Tratam-se daqueles artistas que detêm grande autoridade nas instâncias da vida cultural da sociedade e que estão presentes nos livros didáticos ou apostilas de arte da educação básica. Pensando nisso, as questões relativas às obras de arte, pintores, músicas, compositores, arquitetos, fotógrafos, artistas mulheres, vanguardas, cineastas, obras cinematográficas e museus tiveram o cuidado em abranger uma variedade de estilos e linguagens artísticas, percorrendo do erudito ao pop, do abstrato ao figurativo, do moderno ao antigo. Evidentemente, os itens do questionário possuem valor intrínseco à cultura de um grupo ou de uma classe, na medida em que estruturam um sistema simbólico arbitrário e dominante na arte, embora, segundo Duval (2019) e Canclini (2011), não estejam totalmente ausentes da internet e das plataformas de *streaming* voltadas ao grande público, referindo-se, por exemplo, a artistas como Van Gogh, Picasso e Andy Warhol, que diluíram-se na heterogeneidade sociocultural da América Latina. Além disso, esses representantes estão presentes em maior número nas experiências de formação dos professores, se comparadas aos artistas visuais brasileiros, como Isabel Mendes da Cunha, Cao Guimarães, Tunga, Mestre Vitalino, Arthur Bispo do Rosário e Noemisa Batista dos Santos, limitados aos canais ou sites culturais e educativos, como Canal Brasil, Curta! TV Senado, TV Câmara, assim como bienais de arte de Curitiba, São Paulo e Porto Alegre e ainda, ausente das referências bibliográficas do currículo de formação da UEPG. O objetivo ao examinar o valor assumido pelo indicado é poder distinguir as manifestações culturais que representam os interesses dos professores e os juízos de valor para a arte e estética. Em alguns casos, até pode-se obter vereditos superficiais ou muito dispersos em termos de conhecimento – sobretudo, no que respeita o contexto particular dos professores –, mas excepcionais do ponto de vista do reconhecimento.

Ainda em relação ao questionário, as obras e personalidades mencionadas fazem parte do *know-how* presente nas disciplinas de Reflexão em artes visuais, Reflexão Artística, Produções e Práticas em artes visuais da Licenciatura da UEPG. Citando como exemplo, a Morte de Sócrates (1787), Vapor numa tempestade de neve (1842), Improvisação III (1909), Hirondelle Amour (1933-1934), A deposição da cruz

---

<sup>17</sup> Conforme afirma Bertoncello (2019, p.231), “obviamente, o que é entendido como ‘cultura’ em uma sociedade em certo momento histórico é sempre, em alguma medida, um ‘arbitrário cultural’ que se impõe e é reconhecido como cultura legítima”.

(1525-1528) e Primavera (C.1480), obras do movimento Neoclássico, Romancista, Expressionista, Surrealista, Maneirista e Renascentista, estudadas nas correntes artísticas do 1º ao 4º ano da Licenciatura<sup>18</sup>. Tendo em vista os outros conteúdos específicos mobilizados no curso, por exemplo em cinema, arquitetura e fotografia, o questionário apresentou personalidades e gêneros que seguem os mesmos critérios do julgamento estético aplicados à pintura que os sujeitos de pesquisa tiveram na graduação. Sobre as questões de música, Bertencel (2019, p.231) afirma que é o local privilegiado para explicar a estratificação social do consumo cultural, além de ser um mecanismo para verificar “as (possíveis) relações entre as hierarquias sociais e as hierarquias simbólicas”, já que em termos de gosto musical, as barreiras de consumo são menores. Não só isso, os professores de artes visuais aplicam nas escolas onde atuam os conteúdos das quatro linguagens da arte (dança, teatro, música e artes visuais)<sup>19</sup> e, por uma demanda do material didático e dos parâmetros curriculares do ensino fundamental II, acabam inserindo em seus planejamentos aspectos da música clássica-erudita.

A partir dos questionários aplicados, foram realizadas **observações**, conforme o seguinte roteiro: identificar como o(a) professor(a) apresenta o conteúdo nas aulas de artes visuais; os recursos e materiais disponibilizados para fruição artística; a frequência da ação cultural em diferentes meios sociais (visitas em museus e exposições, monumentos, bibliotecas, teatro, galerias, cinema, etc.); como o professor estabelece a sequência de práticas artísticas na disciplina. Com autorização do Núcleo Regional de Educação, as observações iniciaram em abril/19 e terminaram em julho/19, totalizando duas aulas de arte por semana em cada escola, conforme tabela abaixo.

TABELA 3 – TURMAS OBSERVADAS NAS ESCOLAS SELECIONADAS PARA PESQUISA

Escola pública estadual central	Escola pública estadual periférica	Escola particular central	Escola particular periférica
7ºA	9ºA	7ºB	7ºA
7ºB	9ºB	7ºC	7ºB

FONTE: A autora (2019).

<sup>18</sup> A respeito das disciplinas presentes na Licenciatura em artes visuais da UEPG e os conteúdos estudados na formação, verificar quadro 5 do capítulo 2.

<sup>19</sup> Ver sobre ensino polivalente da arte na seção 2.1 do capítulo 2.

As observações orientaram a pesquisa para a compreensão do caso, por isso, foram registradas em diário de campo com precisa descrição do ambiente e das pessoas, incluindo desenhos e fotos. Tendo em vista a coleta de dados por meio do questionário e das observações, os dados foram articulados de forma a explicitar os indicadores das disposições estéticas e competências artísticas dos professores de artes visuais. A contextualização das escolas, a caracterização dos professores, os resultados do questionário e as observações das aulas de arte foram mescladas num perfil, resultando na síntese dos gostos e práticas culturais dos professores participantes da pesquisa.

Nesse proceder, a **entrevista semiestruturada** foi realizada contemplando os quatro professores de arte. Em consonância com objetivos da pesquisa, a entrevista seguiu um roteiro de perguntas abertas pré-estabelecidas, mas que deram liberdade para formular outras questões de acordo com o contexto da entrevista. Assim entendido por Bourdieu (2001a), nesta etapa da pesquisa, deve-se tomar o lugar que o participante ocupa no espaço social, compreendendo que ele é produto das características sociais e culturais associadas a posição e trajetória empreendidas. Mediante termo de consentimento livre e esclarecido e normas éticas em pesquisa, foram aplicadas questões voltadas para a seguinte pauta: a importância das experiências artísticas e culturais vivenciadas na formação acadêmica; o que vivenciou e aprendeu na formação em Licenciatura em artes visuais na Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR; quais foram as práticas culturais e concepções estéticas que o ambiente de formação acadêmica proporcionou; como avalia o ensino da arte na sua escola, também considerando a matriz curricular com qual trabalha.

O *corpus* (textos) de entrevistas foi submetido ao software IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), que é uma ferramenta de processamento de dados que possibilitou a construção de “árvore de similitude”, “classificação hierárquica descendente” e “nuvem de palavras”, objetivando identificar a conexidade entre as palavras dos sujeitos da pesquisa e a representação do objeto para análise. Então, dividiram-se a síntese da sistematização das entrevistas em três eixos – formação, profissão e ensino – considerando o objeto de pesquisa e o roteiro semiestruturado, analisados respectivamente no segundo, terceiro e quarto capítulo. Os três eixos desdobraram-se nas seguintes categorias de análise: a) estudar na UEPG; b) planejamento pedagógico; c) encontros formativos; d) enfrentamentos na disciplina de arte; e)



escola e práticas culturais. As categorias estabelecidas foram criadas pós-coleta de dados e abordadas segundo análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977, p.37), a análise categorial “pretende tomar em consideração a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido”.

Os dados resultantes do questionário, os registros das observações e os relatos da entrevista foram analisados a partir do referencial teórico construído durante a pesquisa. Essas e outras facetas do trabalho estão organizadas em quatro capítulos.

O capítulo 1 compreende teoricamente como a competência artística é formada, principalmente na relação que mantém com os aspectos materiais e simbólicos por bens culturais e ganhos de distinção. A primeira parte do capítulo explicita o campo da arte como instituição que produz a crença no valor da obra; a segunda parte trata do gosto e das práticas culturais de acordo com o *habitus* dos agentes; a última evidencia os mecanismos necessários para interpretação da obra de arte, que se referem a uma etapa mais complexa do sistema de disposições adquirido.

O capítulo 2 tem como foco o processo de formação dos egressos em Licenciatura em artes visuais da UEPG, a partir da contextualização da Universidade e do curso de artes visuais. Para aproximação ao objeto de estudo, a primeira parte do capítulo volta-se à realidade da formação dos professores de artes visuais no Brasil. No sentido de particularizar alguns aspectos da emergência e institucionalização do ensino de artes visuais, no âmbito da educação básica e da formação superior, verificam-se os índices da formação docente em Arte no território nacional e a legislação em vigência. A segunda parte apresenta o *locus* da investigação, revisando as características do município de Ponta Grossa-PR e como a Universidade se insere na realidade dos Campos Gerais. Ao recuperar a trajetória da UEPG, a última seção caracteriza a proposta de formação docente em artes visuais.

O capítulo 3 estabelece a cultura docente profissional em artes visuais, partindo dos variados contextos educacionais às práticas próprias da profissão. O texto apresenta-se organizado em quatro perfis: perfil da professora Antônia; perfil do professor Vicente; perfil da professora Leda; e perfil do professor Ismael. Na última seção, a investigação recai sobre a socialização profissional dos professores de artes visuais egressos da UEPG, refletindo sobre o desenvolvimento profissional no que se



refere aos processos de socialização e às práticas empreendidas nos espaços escolares.

Por fim, o capítulo 4 analisa a competência artística e os procedimentos didático-metodológicos dos professores de artes visuais egressos da Licenciatura em artes visuais da UEPG. Pautada na aptidão para apropriação material ou simbólica da arte, o texto situa as disposições estéticas para a arte, compreendendo as inclinações para as coisas do gosto e as práticas culturais dos professores. Interpreta-se a competência artística dos professores pesquisados levando em conta a associação entre o capital estatutário de origem, capital cultural incorporado na formação inicial, na permanência da profissão e na cultura escolar em que estão inseridos.

A ordem dos capítulos procura demonstrar como a prática pedagógica é demarcada pelas interações sociais, pelas heranças culturais familiares e pelas experiências pessoais e profissionais vividas. Deste modo, a cultura escolar, como os saberes construídos e reproduzidos no interior da escola, as interações entre os atores escolares (professores e alunos) e os modelos instituídos de funcionamento da escola também estão demarcados neste estudo.

## CAPÍTULO 1

### COMPETÊNCIA ARTÍSTICA E DISPOSIÇÃO ESTÉTICA: APROPRIAÇÃO MATERIAL OU SIMBÓLICA DA ARTE

Para chegar ao entendimento da extensão do conhecimento artístico dos docentes egressos de artes visuais da UEPG, é fundamental compreender as condições que levam os agentes perceberem as obras de arte de maneira propriamente estética, isto é, terem certa competência artística. A primeira parte é relativa ao campo artístico, lugar que produz e reproduz a crença no valor da arte e no poder de criação do próprio artista. Nesse caso, o modo de percepção, acionado por certas disposições e competências, encontra-se objetivamente enquadrado por normas que o campo é capaz de impor. A segunda seção aborda a disposição puramente estética, exigida por qualquer objeto que tenha sido produzido segundo uma intenção artística, que são assimiladas pelo gosto e estilos de vida operados pelo *habitus*. No último tópico do capítulo, são discutidas as possibilidades que os contextos familiar e escolar oferecem à interiorização progressiva da cultura artística, consolidando-se por meio da transmissão do capital cultural.

O capítulo situa a competência artística a partir da ótica de Bourdieu (1996; 2003; 2010; 2017), de Bourdieu e Darbel (2007) e de Canclini (1980; 1995; 2011), retomando teoricamente três concepções: campo da arte, *habitus*, capital cultural e a arbitrariedade que reside na arte considerada universal. Esses instrumentos permitem compreender os arranjos necessários à posse da habilidade artística, interiorizados pelos agentes segundo um sistema que pode ser entendido em relação às condições sociais de sua produção, circulação e consumo. Esse sistema se expressa em uma experiência de mundo, cujo princípio consiste na apropriação simbólica ou material da arte, justificando os gostos e as práticas em matéria de bens da cultura. Quer dizer, a compreensão da experiência artística está ligada a três operações essenciais: a estrutura interna do campo artístico, universo que legitima a onipotência do artista e do olhar estético; o *habitus* ou a gênese das disposições inscritas nas práticas dos agentes no mundo social que pressupõe o modo de percepção da obra conforme uma classe particular de condições de existência; e o capital cultural, apto a proporcionar um sistema de referências estéticas ou o controle das classificações das representações artísticas, apreendidos na frequência da arte, tanto pela via de origem quanto pela via escolar ou extraescolar. (BOURDIEU, 1996; 2017).

## 1.1 PERCEPÇÃO ESTÉTICA COMO INSTITUIÇÃO E PRODUTO DO CAMPO ARTÍSTICO

*A história das instituições específicas indispensáveis à produção artística deveria acompanhar-se de uma história das instituições indispensáveis ao consumo, portanto, à produção dos consumidores e, em particular, do gosto, como disposição e como competência.*

Pierre Bourdieu (1996, p.327)

Nos caminhos da percepção e decifração da arte, tem-se cada vez mais observado a atuação do campo artístico e de suas regras específicas na produção, nos objetos qualificados como obras de arte e no consumo. Produtos de toda a história do campo artístico, um determinado “objeto de arte é um artefato cujo fundamento só pode ser achado num *artworld*<sup>20</sup>, quer dizer, num universo social que lhe confere o estatuto de candidato à apreciação estética”. (BOURDIEU, 2010b, p.281). Manifestada em cada potencial consumidor por uma aprendizagem específica, a apreciação estética, atenta às categorias, classificações e diferenças entre estilos, conforme Bourdieu (2017, p.11), “exige ser referida não a este referente exterior que é a realidade representada ou designada, mas ao universo das obras de arte do passado e do presente, ou seja, a referência à sua própria história”. Fala-se, assim, que a obra ao ser apreendida em si mesma e por si mesma, estruturada pela atitude estética, é “um sinal intencional dominado e regulado por qualquer coisa de diferente, de que ela é também sintoma”. (BOURDIEU, 2010a, p.73). Com efeito, para uma análise relativa da gênese da disposição estética, indissociável de uma competência artística, deve-se levar em consideração a emergência de um campo de produção autônomo e as condições de aquisição como produto necessariamente histórico e reproduzido pela educação.

Objetivamente definida, a ordem estética é operada pela própria história do movimento do campo artístico, tal como o “olhar puro” é resultado das contínuas

---

<sup>20</sup> Para Bourdieu, *artworld* significa “o mundo da arte como condicionado ou determinado pelas posições sociais e econômicas vividas nas instituições, exigindo conhecimento e apropriação do capital cultural como parte da identidade de classe social. A teoria ou conceitos de arte seguem aprendidas distinções de classe profissional e social. Instituições funcionam como estruturas socializadoras para reproduzir capital cultural para seus “donos””. No original: “the artworld as conditioned or determined by social and economic lived positions in institutions, requiring knowledge and ownership of cultural capital as part of social class identity. The theory or concepts of art follow learned professional and social class distinctions. Institutions function as socializing structures for reproducing cultural capital for its “owners””. (IRVINE, 2007-2013, on-line).

revoluções no campo pictórico. De modo sistemático, o campo institui expressamente “em norma universal de qualquer prática que pretende ser estética as propriedades bem específicas de uma experiência que é produto do privilégio, quer dizer, de condições de aquisição excepcionais”. (BOURDIEU, 2010b, p.284-285). Na medida em que as formas mais avançadas de arte são exigidas pela atitude estética pura, os conceitos utilizados para avaliar e identificar a composição se caracterizam por uma grande indeterminação em relação aos períodos, escolas, técnicas e manifestos da arte, assim como, a experiência com as obras de arte, por exemplo, a partir dos usuais adjetivos, “belo ou feio, requintado ou grosseiro, leve ou pesado”, constituem-se a partir do campo de produção. (BOURDIEU, 2010b, p.291). Deste modo,

as categorias utilizadas para perceber e apreciar a obra de arte estão duplamente ligadas ao contexto histórico: associadas a um universo social situado e datado, elas são objeto de usos também eles marcados socialmente pela posição social dos utilizadores que envolvem, nas opções estéticas por elas permitidas, as atitudes constitutivas do seu *habitus*. (BOURDIEU, 2010b, p.292)

Não deixa de ser verdade que pessoas procedentes de *habitus* diferentes formam juízos de valor diferentes, porque os constroem a partir de situações que não envolvem os mesmos estímulos, nem a mesma opinião sobre arte. Quer dizer, as posições que os agentes ocupam no espaço social contrastam preferências e demarcam sentidos totalmente opostos às obras de arte ou aos objetos do cotidiano. Se o referido conhecimento puro de obra de arte leva em conta as próprias experiências individuais, mesmo no uso delas pelos profissionais, que é a de homem culto, então, a percepção artística torna-se totalmente refratária à definição essencial de uma experiência particular. (BOURDIEU, 2010b)

Com base nisso, segundo Bourdieu (2010b), o olhar estético que constitui a obra de arte como tal, enquanto objeto simbólico dotada de sentido e valor, só pode existir na medida em que ele próprio é produto de uma longa comunhão com o funcionamento do campo artístico. Por esta razão, quando as “coisas” e as “consciências” estão ajustadas aos produtos que o campo propõe, isto é, quando o olhar é efeito do campo a que ele remete, este aparece-lhe de imediato dotado de significação. Pode dizer-se na prática que, a experiência estética e a obra de arte, resumem-se a uma instituição, da qual sua origem e emergência refletem a expressão de universalidade. Primeiro, “nas coisas, em forma de um campo artístico, universo social relativamente autônomo que é produto de um lento processo de constituição” e

segundo, na consciência, ou “nos cérebros, em forma de atitudes que se foram inventando no próprio movimento pelo qual se inventou os campos a que elas imediatamente se ajustaram”. (BOURDIEU, 2010b, p.285). Abre-se aí, o entendimento de que a disposição estética, exigida pelas produções, e a competência cultural, encontrada na história da instituição artística, é indissociável do campo de produção. Significa que “o campo artístico, pelo seu próprio funcionamento, cria a atitude estética sem a qual o campo não poderia funcionar”. (BOURDIEU, 2010b, p.286).

Nesse sentido, para Wacquant (2005, p.117), a correspondência entre a competência estética e a posição das obras em exibição num local legítimo ou de prestígio, funda-se mutuamente no campo artístico, reforçando a crença de que “[...] a arte é um domínio “sagrado”, que se mantém à parte de, e transcende, a conduta mundana e os interesses materiais”. Sem dúvida, para os agentes que não dispõem de mecanismos de aquisição, a percepção adequada de obras resulta da situação de concorrência pela legitimidade artística, anulando a própria possibilidade de um julgamento. O mesmo é dizer que,

este círculo, que é o círculo da crença e do sagrado, é também o de qualquer instituição que só pode funcionar se for instituída ao mesmo tempo na objetividade de um jogo social e nas atitudes que levam a entrar no jogo, a interessar-se por ele. (BOURDIEU, 2010b, p.286).

Trata-se de um efeito predominante no campo da arte, que ressalta a percepção artística segundo as lutas que participantes travam entre si para estabelecer os critérios de avaliação estética dos seus trabalhos. (WACQUANT, 2005). Sob este ângulo, cada agente no campo é orientado pelo sentido do jogo, isto é, por questões e regras próprias de conduta nos espaços correspondentes. Segundo Seidl (2017), o campo de produção, como espaço de relações objetivas, funciona com pessoas dispostas às demandas que lhes são próprias, por isso, o desenvolvimento do sentido do jogo no mundo das artes se dá em diversas dimensões: nas condições de socialização dos agentes; no tempo de exposição às regras e a aprendizagem de determinados códigos que se tornam naturais (fortemente marcado pela transmissão doméstica). Estes princípios são trunfos de uma minoria, em função da desigual distribuição de recursos sociais entre as classes de agentes. É como se um modo de conhecimento pré-reflexivo, internalizado pelos agentes, funcionasse como natural ou instintivo e isso tende a promover uma noção da posição de cada agente e do grupo de agentes no campo, bem como, a ser um recurso de ajuste prévio às exigências de

um universo que indica a confluência do *habitus* (uma história incorporada) com o campo (uma história objetivada). (SEIDL, 2017). Com o objetivo de preservar ou ultrapassar o peso das diversas visões de mundo,

o campo atual da produção cultural constitui o polo dominado do campo do poder e que esse é, por conseguinte, o lugar onde se trava uma batalha contínua entre dois princípios opostos de hierarquização: um critério autônomo (“arte pela arte”) e um critério heterônomo, que favorece aqueles que predominam no campo econômica e politicamente (“arte burguesa”). [...]. Isso revela uma hierarquia de produtores de produtos baseada na oposição dinâmica entre o subcampo da “produção restrita” (de, e para, especialistas, avaliado segundo critérios especificamente estéticos) e o subcampo da “produção generalizada”, no qual as obras são dirigidas a públicos não especializados e o êxito é medido pelo sucesso comercial. (WACQUANT, 2005, p.118).

De fato, Wacquant (2005) destaca que os agentes e instituições (escolas, galerias, salões) competem pela autoridade e legitimidade artística, principalmente porque dentro de um campo de forças, o âmbito dos produtores e dos consumidores é determinado pelo espaço de posições e tomadas de posição. Paralelamente, segundo Canclini (1980, p.100), multiplicam-se lugares de exposição de mercadorias de diferentes culturas, como, por exemplo, cerâmicas indígenas com vasos chineses, máscaras africanas com afrescos italianos, eliminando a mercadoria das suas condições e significados originais, ou retirando “os objetos das suas referências semânticas e pragmáticas”. Por conta dessa disposição artificial, o espaço aparentemente neutro da arte, submete a autonomia do artista e dos consumidores aos padrões de autonomia do campo, isto é, o objeto na sua materialidade não é propriamente do artista, mas do conjunto dos produtores, críticos de obras, colecionadores, intermediários, conservadores, que se tornam os sujeitos da produção da obra de arte. Na dinâmica adotada por estes participantes, o que se impõe ao campo é, além de uma visão de mundo, a constituição do valor do produto e do artista. Além disso, para Canclini (1980, p.100), o museu sendo o domicílio de tal dinâmica, embora tenha valor cultural ao trazer perspectivas histórias de diversas culturas, uniformiza nas salas de exposição e nos catálogos, objetos sem as informações acerca das “relações econômicas e sociais que os produziram”. Nessa perspectiva, e ainda concentrada de forma arbitrária em poucas metrópoles (“quando a de New York se parece com a de Roma, a de São Paulo se parece com a de

Tóquio”), cria-se a ilusão de que existe uma arte universal<sup>21</sup>. (CANCLINI, 1980, p.103). Reside aí uma contradição: ao mesmo tempo em que o mercado permitiu um intercâmbio de cultura, ele submeteu as obras às determinações estéticas e preços dos compradores, nada mais que um intercâmbio comercial. Junto com isso, “o imperialismo norte-americano impôs seus modelos cinematográficos, plásticos e de televisão, graças ao monopólio da produção e distribuição”. (CANCLINI, 1980, p.103). Assim, a competência específica exigida pelo campo destina-se ao funcionamento da “economia dos bens culturais” (loais de exposição, por exemplo, galerias e museus), bem como, à crença no valor econômico e simbólico da obra. (BOURDIEU, 2010b, p.289-290).

Essa uniformidade imposta pelo mercado cultural apresenta efeitos mais opressivos nos países dependentes, como é o caso do Brasil. Segundo Canclini (1980), as condições sociais e econômicas constatadas na história da arte latino-americana adiaram a independência da prática artística e a sua separação do patronato. Ora a arte nacional ficava subordinada ao êxito comercial e ao prestígio cultural das metrópoles, que oferecia mercado e círculo de espectadores; ora ficava limitada às classes sociais altas, aos serviços políticos e militares. (CANCLINI, 1980; 2011). Até a segunda e terceira década do século XX, longe de poder configurar projetos individuais ou critérios estéticos específicos, os pintores ou escultores eram empregados para construir a iconografia de um projeto de nação, como estátuas monumentais, murais e retratos. A partir das exigências sócio-políticas, desenvolviam-se modelos de marcante dependência europeia. Para a cultura latino-americana, “é todo um sistema de produção, difusão e consumo da arte que esgota seu ciclo juntamente com o sistema socioeconômico que o gerou”. (CANCLINI, 1980, p.128). Pode-se dizer, no caso do Brasil, que a dependência da escolha dos materiais, da forma e dos métodos à uniformidade internacional desvincula a arte das condições nacionais em que foram produzidas, e mais ainda, da autonomia de contemplação e participação.

Em termos precisos, as categorias de percepção e da apreciação específicas são capazes de contar “uma história da razão que não tem a razão como princípio;

---

<sup>21</sup> De acordo com Canclini (1980, p.101), a ilusão de que a arte é única e universal inicia porque “os objetos são submetidos ao saber ocidental ao serem explicados. As obras individuais são apresentadas como criações excepcionais de seres únicos; as obras são anônimas como criações que expressam o ‘gênio’ ou ‘a personalidade espiritual de um povo’. Num caso e noutro, ordenam-se cronologicamente em relação com a história ocidental”.



uma história do verdadeiro, do belo, do bem, que não tem apenas como motor a procura da verdade, da beleza, da virtude”. (BOURDIEU, 2010a, p.71). Os artistas apresentam nos seus objetos conteúdos e formas segundo a lógica objetivamente situada no campo artístico, uma vez que, as estratégias de distinguir os produtos em relação aos dos outros artistas, deve-se à posição que possuem na estrutura do campo. Por exemplo: quando há “[...] rupturas mais propriamente estéticas com uma tradição artística têm sempre algo que ver com a posição relativa, naquele campo, dos que defendem esta tradição e dos que se esforçam para quebrá-la”. (BOURDIEU, 2010a, p.72). Por outro lado, seguindo com Bourdieu (2017), a arte que imitava a natureza passa a imitar a própria arte, ou seja, as obras derivadas de uma preocupação pura pela forma parecem feitas para sancionar a leitura interna exclusiva do campo, a qual se preocupa unicamente com as características formais. Pode-se inferir que as premissas na arte, nos quesitos de explorações e transgressões, ocorrem no interior da própria história do campo, por debaixo de uma intensão declarada que o campo tende a tornar-se irreconhecível. Nesse caso, atestado por Bourdieu (2010a), conforme o campo limita-se a si, o corpo de profissionais da conservação e da exaltação (historiadores da arte, pesquisadores, críticos), indica as condições de acesso aos domínios práticos da arte, pois enunciam, decifram e validam as obras passadas. Com tal característica, historicizar as obras não significa apenas relativizá-las conforme uma falsa eternização, mas sim, colocá-las em relação às condições sociais da sua gênese, restituindo-lhes a sua necessidade e a sua verdadeira definição geradora.

É desse contexto que se abre o caminho para uma abordagem e síntese das obras que toma o conjunto de elementos constitutivos das ações no mundo arte. Assim como Wacquant (2005) declara, a história específica do campo resulta do jogo das lutas artísticas, no sentido de que a validade das inferências estéticas depende do trabalho de aprimoramento que o campo requer dos seus membros, capazes de transmutar interesses e motivos estéticos próprios. Eis o que é bem perceptível nas afirmações de Pierre Francastel, considerado introdutor de uma nova sociologia da arte na França. Para o autor, “o sentido de uma criação não se encontra apenas na gênese desta última, mas também naquilo que esta obra designa, naquilo que ela alcança e que prolonga a percepção do público”. (FRANCASTEL apud CHALUMEAU, 1997, p.129). No fundo,

uma descrição conduzida ao nível dos elementos claramente pictóricos não poderia reduzir-se à detecção de um número indefinido de caminhos convencionais, de receitas de atelier, de traços característicos; ela deve procurar integrar-se, de uma maneira ou de outra, numa análise que opere a um nível “superior”, correspondendo esse a uma articulação claramente significativa (e seria fácil mostrar que todo o “efeito” é definitivamente de ordem simbólica). Ainda que seja no contexto da arte representativa no sentido restrito, o processo pictórico não se encontra em nenhum caso sujeito à única figuração, à única figuração dos seres e dos objetos por meio da cor e/ou do desenho: desde que existe a pintura que os signos icônicos têm a sua textura que enquanto componente frequentemente indiscreto entra na operação do “gosto” e vai até o ponto de impor a ideia de que um estilo lhe empresta parte dos seus prestígios. (SEUIL apud CHALUMEAU, 1997, p.135).

Nesta lógica, de acordo com Francastel (1973, p.9), “o primeiro erro a ser evitado é o de reduzir a estética a uma teoria do signo”. A arte não é unicamente descritiva ou indiferente às funções sociais, ela elucida as relações com a sociedade na natureza do fato artístico, não se limitando unicamente aos materiais elaborados. Por definição, o meio como instituição não se assenta nas obras de arte, tanto quanto qualquer outra grande produção cultural, segundo seu caráter místico ou pelas leis do espírito, mas em todo o contexto que constitui o objeto. O que não quer dizer que “os artistas nunca deixaram de dizer o que tinham a dizer e nunca deixaram de ser escutados e ouvidos. Sua ação foi e ainda é imensa”. (FRANCASTEL, 1973, p.5).

Francastel (1973) identifica o verdadeiro problema perante o qual a arte está colocada. Não é, portanto, seu sistema de expressão, mas o caso de seu sistema de expressão precisar ser transposto, no nível da difusão, em termos de linguagem, para trazer sua legítima apropriação ao pensamento coletivo. Por exemplo, como ocorre no pensamento matemático e nos sistemas de expressão verbais, que necessitam de uma transferência da essência para um sistema capaz de fornecer um entendimento aproximado dos valores de caráter intelectual, que possuem sua especificidade. O fato é que nas sociedades atuais, esse sistema privilegia uma linguagem usada por grupos dirigentes, e, por conseguinte, reflete-se na instrução, pois a educação tem por base a língua. Na verdade, “a arte nos informa, em suma, mais sobre os modos de pensamento de um grupo social que sobre os acontecimentos e sobre o quadro material da vida de um artista e seu ambiente. A obra está no imaginário”. (FRANCASTEL, 1973, p.17). Além de tudo, na condição das obras de arte serem transferidas para um sistema, de acordo com as categorias expressivas totalmente separadas de seu uso e de seu sentido, e com as ideias e representações que se impõem ao artista, formadas fora dele, julga-se inocentemente, que todos têm acesso

direto às obras. Essa questão leva a considerar que os pressupostos de análise da arte não são um fato permanente ou uma representação em si do conjunto de formas, mas sim, concernem a uma integração da arte incorporada a um sistema, ao mesmo tempo material e imaginário. Num determinado momento, o diálogo simultâneo do artista com a obra requer a participação do espectador, visto que “os elementos do objeto figurativo não existem apenas na consciência e na memória do criador, mas de todos aqueles, presentes ou afastados no tempo e no espaço, que, tornando-se usuários desse objeto, lhe conferem definitivamente sua única realidade”. (FRANCASTEL, 1973, p.17).

É dessa divisão que se desprende a ideia da percepção diferencial da história da arte, aquela que circunda a *institucionalização do valor estético da obra*. Nesse caso, segundo Bourdieu (1996), para além da interpretação da essência da obra, a história da arte deve sua análise às condições históricas e sociais de possibilidade do objeto existir, ou seja, às condições que levam as obras a serem produzidas (invenção) e reproduzidas (assimilação) para todos aqueles que estão dispostos a reconhecer e a apreender as obras socialmente designadas como artísticas. Mas essa intenção, que lhes confere a oportunidade de candidatos à apreciação estética, é ela própria constituída por um trabalho de socialização, do qual é necessário estudar e analisar as condições sociais para tal lógica. Paralelamente, Bourdieu (1996, p.324) sugere que

a questão do sentido e do valor da obra de arte, como a questão da especificidade do julgamento estético, apenas pode encontrar sua solução em uma história social do campo associada a uma sociologia das condições da constituição da disposição estética particular que ele pede em cada um de seus estados.

Por essa razão, mobilizar todos os recursos é uma das condições de se reapropriar, por conta da anamnese<sup>22</sup> histórica, das formas e categorias históricas da

---

<sup>22</sup> Proceder a anamnese trata-se de desfazer a “amnésia” que bloqueia o acesso à realidade que está recalçada na memória. Ou melhor, significa trazer à tona as leis ocultas que se reproduzem no inconsciente para uma apropriação consciente da realidade social em que o agente está inserido. Todas as constantes que naturalizam as experiências em que o agente vive “e a familiaridade que ele pode muito rapidamente adquirir, [...], não é a que traz a aquisição de um simples saber, mas a que advém da reapropriação de um conhecimento, ao mesmo tempo possuído e perdido desde sempre. [...] Essa anamnese se alicerça na filogênese e na ontogênese [*no que tange ao homem, a ontogênese, ou seja, o desenvolvimento do indivíduo, é uma breve e rápida repetição (recapitulação) da filogênese ou evolução da espécie a que ele pertence.* (NICOLA, 2007, p.110).] de um inconsciente ao mesmo tempo coletivo e individual, traço incorporado de uma história coletiva e de uma história individual, que impõe a todos os agentes, homens ou mulheres, seu sistema de pressupostos imperativos”. (BOURDIEU, 2018a, p.82)

experiência artística. Para Bourdieu (1996), o olhar do esteta para a obra de arte, ainda que surja sob as aparências de um dom da natureza, é produto da história, quer dizer, do efeito do acordo entre o *habitus* cultivado e o campo artístico, o qual exige ser apreendido por espectadores dotados de disposição e competência estéticas. Trata-se, aqui, de ver a obra de arte e a experiência estética como instituição, de duas maneiras, nas coisas e nos cérebros:

nas coisas, sob a forma de um campo artístico, universo social relativamente autônomo que é o produto de um lento processo de emergência; nos cérebros, sob a forma de disposições que se inventaram no próprio movimento pelo qual se inventava o campo a que estão ajustadas. Quando as coisas e as disposições estão imediatamente harmonizadas, isto é, quando o olho é o produto do campo ao qual se aplica, tudo aí aparece como imediatamente dotado de sentido e de valor. (BOURDIEU, 1996, p.323).

Não deixa de ser verdade, por exemplo, na percepção das obras pictóricas de vanguarda, as quais tendem a aplicar os princípios da instituição social a que correspondem, exigindo do consumidor a crença na qualidade formal da obra e uma compreensão mais avançada do campo de produção cultural. Basta observar que o valor social da obra provém do espaço onde disputas entre grupos com visões de mundos distintas delimitam e controlam os critérios de apreciação dos objetos da arte. Esses tensionamentos, atraem diferentes agentes por suas propriedades, determinando as categorias de percepção estética constituídas pelo campo da arte. Como o estatuto da obra de arte a partir do campo artístico materializou a onipotência do olhar estético, a contemplação artística instituída segundo suas normas, enquadrando objetivamente o modo de percepção dos agentes, a partir de elementos eruditos próprios, indispensáveis ao prazer puro. Tal discurso repercute principalmente nas possibilidades estéticas de todos aqueles que não tiveram a oportunidade ou a perspectiva de adquirir as disposições objetivamente exigidas pelas obras de arte. Muitas vezes, a percepção estética é definida pelo gosto e por isso traduz-se na ilusão de uma unidade do julgamento estético, uma vez que ele se aplica de forma idêntica a todos as pessoas, estabelecendo falsamente a ideia de igualdade de acesso a uma cultura artística.

Tal ideia aparece com nitidez nos pressupostos das disposições estéticas que se constituem em condições de existência. Na indicação de Bourdieu (2003, p.110), “é preciso considerar o fato de que a disposição estética, embora se apresente como universal, se enraíza em condições particulares de existência – das quais ela é a dimensão mais rara, distintiva e diferente de um estilo de vida [...]”. Tal disposição

depende de toda a trajetória social, em que a dimensão estética abrange as características da arte a partir de uma condição capaz de reconhecê-las e constituí-las como obras. A apropriação da arte, material ou simbólica, descreve a relação das diferentes classes sociais com a obra de arte, acima de tudo desigual, em que as obras culturais funcionam como objeto de ganho tanto de distinção, quanto legitimidade. Predispostas a marcar sutilmente a cultura legítima, tais grupos adotam a postura condizente às teorias de recepção e leitura do campo, influenciando na hierarquia dos consumidores e na distribuição dos instrumentos de apropriação da herança cultural. (BOURDIEU, 2017).

Bourdieu (1996) afirma que a intensão artística do campo é efetuada na relação com o conjunto dos agentes que participam da produção da arte, como críticos, editores, mecenas, colecionadores, historiadores da arte, diretores de galerias e museus, membros de academias e júris. Contudo, é importante lembrar que ela também se efetiva nas instâncias de inculcação, pois perpetua o modo de utilização dos bens culturais e a competência para conhecer e reconhecer a ciência das obras. Vê-se que a disposição estética constituída em instituição exige tacitamente que a atenção seja prestada, de preferência aos cânones arbitrários de uma estética originalmente subordinada à lógica do campo de produção e do campo do consumo. (BOURDIEU, 2017). Nesse sentido, considerando que a lógica do campo artístico é capaz de produzir crença, e prazer estético legítimo, o valor da obra só existe enquanto objeto simbólico se é conhecida e reconhecida pelos agentes com disposições para uma leitura estética. Portanto, é necessário posicionar, no tópico seguinte deste capítulo, as condições sociais relativas à disposição estética, que encontra sua origem no *habitus*. O *habitus*, por sua vez, engendra práticas que constituem experiências de mundo de ordem estética.

## 1.2 PRESSUPOSTOS DA DISPOSIÇÃO ESTÉTICA: AS PRÁTICAS CUMULATIVAS DO *HABITUS*

*A disposição estética – com a competência específica correspondente, constitui a condição da apropriação legítima da obra de arte – é dimensão de um estilo de vida no qual se exprimem, sob forma irreconhecível, as características específicas de uma condição.*

Pierre Bourdieu (2003, p.7)

Uma das questões mais difíceis da natureza da obra de arte está na intenção atribuída pelo artista ao objeto, o qual deve atender à percepção estética do espectador. Se a obra de arte, como aponta Panofsky (1979), é percebida segundo uma intenção estética, então: é o ponto de vista puramente estético que cria a obra de arte ou uma intenção prática e objetiva, ligada, de algum modo, a utilidade? É permitido experimentar esteticamente todo objeto, seja ele natural ou feito pelo ser humano, entretanto, a decisão de experimentá-lo esteticamente trata-se de uma questão de “intenção”. Segundo Panofsky (1979), os objetos chamados de práticos, aqueles que não exigem experiência estética e são produzidos pelo ser humano, preenchem uma função que se divide em aparelhos ou veículos e meios de comunicação. Citando como exemplo, um poema histórico é um veículo de comunicação; o Panteão é um aparelho de comunicação; já os túmulos de Giuliano e Lorenzo de Médici (Figura 5), esculpidos por Michelangelo, são, em certo sentido, ambas as coisas.

FIGURA 5 - TÚMULO DE GIULIANO DE MÉDICI. 1526. TÚMULO DE LORENZO DE MÉDICI. 1524. MICHELANGELO. ESCULTURA. CAPELA DOS MÉDICI, FLORENÇA.



FONTE: MUSEI DEL BARGELLO CAPPELLE MEDICE [online] (2019).



Em relação aos objetos que exigem experiência estética, como as obras de arte, quando pertencem à categoria prática, a intenção atende a finalidade de transmitir uma ideia e esta encontra-se fixada no conceito da obra. Portanto, o que existe é uma fronteira incerta entre os momentos em que os aparelhos ou veículos de comunicação tornam-se uma obra de arte e em que momento prevalece o interesse pela forma. E é por isso que, “a esfera em que o campo dos objetos práticos termina e o da arte começa depende da “intenção” de seus criadores”. (PANOFSKY, 1979, p.32). O que separa os simples objetos técnicos dos objetos de arte são as convenções sociais de determinada situação histórica ou social, contudo, a própria atitude que depende das experiências individuais, também caracteriza essa divisão, pois regulam a intenção propriamente estética do artista, bem como, a intenção estética do espectador. Assim,

quem quer que se defronte com uma obra de arte, seja recriando-a esteticamente, seja, investigando-a racionalmente, é afetada por seus três componentes: forma materializada, ideia (ou seja, tema, nas artes plásticas) e conteúdo. A teoria pseudo-impressionista segundo a qual “forma e cor nos falam de forma e cor, isso é tudo” é, simplesmente, incorreta. [(Figura 6)]. Na experiência estética realiza-se a unidade desses três elementos, e todos os três entram no que chamamos de gozo estético da arte. (PANOFSKY, 1979, p.36).

FIGURA 6 - *IMPRESSÃO, SOL NASCENTE*. MONET. 1872. ÓLEO SOBRE TELA. 48CM X 63CM. MUSEU MARMOTTAN, PARIS.



FONTE: FARTHING (2011).

A ideia de que o impressionismo fala essencialmente sobre cor e forma vem da própria origem do movimento: “o termo impressionista foi cunhado como um insulto. Apoderando-se do título de uma marinha de Claude Monet (1840-1926), *Impressão, sol nascente* (acima), o crítico Louis Leroy escreveu ‘Impressão... qualquer papel de parede é mais bem-acabado do que esta marinha!’ O ferino artigo de Leroy intitulava-se ‘A exposição dos impressionistas’. O nome pegou”. (FARTHING, 2011, p.316). A reação que a pintura impressionista causou, “por captar impressões tão fugazes”, frase dita por Philippe Burty, levou Armand Silvestre a expressar-se em frente aos quadros de Monet, Pissarro e Sisley com a seguinte afirmação: “procura apenas um efeito de impressão, a busca pela expressão é deixada para os apaixonados do traço”. (FOLHA DE S. PAULO, 2007, p.56). No entanto, cor não é o único foco do movimento, mas principalmente as sensações visuais imediatas da luz. Para cumprir o desafio de retratar as qualidades voláteis da luz, os artistas criaram uma pincelada curta de cores puras colocadas lado a lado, fazendo com que cada matiz parecesse mais intensa do que se fosse misturada na paleta. (STRICKLAND; BOSWELL, 2014).



Como o observador além de desfrutar da arte pode, todavia, avaliá-la e interpretá-la, sem se importar em saber se seu juízo ou considerações estão certos ou errados, a sua bagagem cultural, na verdade, contribui para o objeto de sua experiência. Nesse sentido, “a experiência recreativa de uma obra de arte depende, portanto, não apenas da sensibilidade natural e do preparo visual do espectador, mas também da sua bagagem cultural”. (PANOFSKY, 1979, p.36). Segundo Bourdieu (2003, p.80), a possibilidade de identificar os elementos propostos ao olhar, como paisagens e cenários, e todo o universo de representações artísticas, como o pensamento de um grupo de artistas ou de um artista específico, exprime a forma de tratar os elementos adotados, segundo um “ponto de vista estético sobre os objetos já constituídos esteticamente”. Já que a percepção estética está em conformidade com a intenção original da obra de arte, pode-se dizer que se apropriar esteticamente do objeto trabalhado significa ter certa disponibilidade para engajar o que campo artístico coloca como ideal. Por sua vez,

a apreensão dos traços estilísticos que fazem a *originalidade* estilística das obras de uma época em relação as obras de outra época ou, no interior desta classe, as obras de uma escola em relação a outra escola ou, ainda, as obras de um autor em relação às obras de sua escola ou época, ou, até mesmo, de determinada maneira de pintar ou de uma obra particular de um autor em relação ao conjunto de sua obra, é indissociável da apreensão das *redundâncias* estilísticas, ou seja, dos tratamentos típicos da matéria pictórica que definem um estilo. (BOURDIEU, 2017, p. 51).

Bourdieu afirma (1983) que a aptidão para entender as normas estéticas do modo de produção artística, reconhecer os sinais semelhantes e distintivos das obras de arte, e simultaneamente julgar esteticamente as propriedades dos objetos artísticos, pressupõe condições implícitas associadas a um meio socialmente estruturado. Trazida pelos agentes, a percepção e apreciação da arte resulta do conjunto de disposições que comandam a relação dele com o mundo e com a própria realidade. Os agentes, “enquanto corpos socializados”, recorrem às disposições, ações organizadoras ou “formas de conhecimentos extraídas da história e da própria estrutura do mundo” cujo encontro torna possível o gozo estético. (BOURDIEU, 2001b, p.190). Como menciona Bourdieu (1983, p.61), é nessa qualidade que a disposição representa “uma maneira de ser, um estado habitual (em particular do corpo), uma predisposição, uma tendência, uma propensão ou uma inclinação”. Significa que as tendências se ajustam e são incorporadas pelos agentes, em outras palavras, trata-se de “uma ‘estrutura estruturada’, de uma história corporalizada de

padrões de apropriação, tratamentos e processamento da realidade dependentes da posição social e baseados na estrutura diferenciada de condições desiguais de vida e socialização”. (BAUER, 2017, p.185). Operado pelas disposições individuais de acordo com as exigências e transformações contínuas da realidade social, o *habitus* pode ser compreendido como

sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador de práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expreso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 1983, p.60).

O conceito ressalta a internalização dos princípios da arbitrariedade cultural, no que concerne à cultura de um grupo ou a cultura particular de uma classe definida como cultura universal. Refere-se a “expressão daquele senso de disposição que estrutura o agir individual conforme o princípio do ‘indicativo-imperativo’, aquele princípio do ‘isso não serve pra nós!’ ou de modo complementar, ‘isso nos pertence!’”. (BAUER, 2017, p.175). Definido a partir de estruturas características de uma determinada condição de existência, os esquemas do *habitus* estão no interior das experiências mais familiares, que fazem parte, por sua vez, de toda experiência ulterior. (BOURDIEU, 1983, p.64). Produto de um sistema relativo a um meio estruturado socialmente, Bourdieu (2017) destaca a *dimensão estética* desse sistema de disposições, cuja essência permanece enraizada nos efeitos de condições particulares do agente, que capta a cultura estética pelo gosto, pela observação, pelas necessidades e experiências.

O melhor revelador dessa trama, demonstra que o julgamento estético não se constitui apenas na contemplação da obra de arte, mas define-se também em relação a um estilo de vida. De acordo com Bourdieu (2017, p. 165), a noção geradora do estilo de vida, isto é, “conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos”, por exemplo, no vestuário, na linguagem ou na *hexis* corporal, tem por princípio o gosto. Aquilo que chamamos de estilo de vida, o volume, a estrutura e a antiguidade das práticas que determinado agente ou grupo estabelece no espaço social, nada mais é do que a expressão sistemática das condições de existência operadas pelo *habitus*. De maneira geral, o conjunto de propriedades demarcado pelo volume econômico e social traduz-se em

preferências distintivas, com maior ou menor grau de legitimidade. (BOURDIEU, 2003). Ou seja, as escolhas em relação a alimentação, a casa, aos automóveis, as roupas, aos esportes e distrações, e a todas as outras propriedades que orientam as mais diversas práticas que cercam os agentes.

De um modo nítido, para Bourdieu (2017, p.165), o gosto, “propensão e aptidão para a apropriação – material e/ou simbólica – de determinada classe de objetos ou de práticas classificadas e classificantes”, converte-se em práticas dotadas de princípios socialmente constituídos e inscritos nas necessidades de um agente no mundo social. Daí resultantes, Bourdieu (2017) designa que toda espécie de gosto, relacionado a uma condição de existência, conecta aqueles que estão em circunstâncias semelhantes, distinguindo-os a partir daquilo que têm de mais substancial, indicando que as diferenças não estão inscritas apenas no aspecto físico, mas no sentido simbólico. Então, uma posição no espaço social é distintiva de outra devido às expressões engendradas a partir de condições diferentes, que no caso da arte, pode revelar-se por conta da sensibilização ou da instrução. (BOURDIEU, 2017).

Assim, as diferentes classes distinguem-se em relação às disposições, isto é, ao aplicar um ponto de vista propriamente estético a respeito de objetos de arte e principalmente ao adotarem uma referência estética nas escolhas mais comuns da existência comum. Entende-se, portanto, que esse olhar estético, que “[...] implica uma ruptura com a atitude habitual em relação ao mundo que é, por isso mesmo, uma ruptura social”. (BOURDIEU, 2017, p.34). Enquanto a cultura estética produz uma diferenciação dos indivíduos pela classe social, os menos habituados à arte aplicam os esquemas do *ethos*, uma disposição ética. Significa que, as normas éticas subordinam a arte aos valores da vida, opondo-se aos princípios de uma escolha estética pura. É como se a exaltação das virtudes éticas viesse em primeiro plano: quando os indivíduos definem os objetos e os modos de representação por meio dos sentimentos da vida e da existência comum. (BOURDIEU, 2017). Nesse sentido, as pessoas pouco familiarizadas com a arte adotam percepções “autocêntricas”, muito mais individualizadas, de acordo com as sensações e a realidade, pois veem a apreensão da obra a partir dos esquemas referenciais da vida. (FORQUIN, 1982). Segundo Forquin (1982), o termo “autocêntrico” define que esses indivíduos reduzem o que interpretam numa obra de arte a si mesmos e ao que está em volta deles, como quando se perguntam em frente a um quadro clássico, se usariam tal objeto ou se morariam em tal paisagem.

Na pintura, na música ou a qualquer outra forma de arte, a atitude dos membros das classes populares em relação à arte erudita move a partir do momento em que manifestam a sua boa vontade cultural<sup>23</sup>, uma espécie de esforço e uma tentativa de “se cultivar”. (BOURDIEU; DARBEL, 2007, p.53). Não significa que em frente a uma obra de arte os indivíduos afastados dos códigos em que a obra foi produzida – por exemplo, um brasileiro ao apreciar um quadro de Velásquez – não enxergam; mas veem substancialmente outra coisa, não aquilo que enxergam e ouvem as pessoas residentes de Madri, vizinhos do museu do Prado e da prestigiosa corte de Felipe IV. (BOURDIEU; DARBEL, 2007; CANCLINI, 2011; FORQUIN, 1982). Há também que se pensar que a própria raridade do evento e o valor distintivo da obra de arte pressupõem a informação da sua singularidade e a apreensão adequada das semelhanças e diferenças estilísticas, variáveis segundo um sistema de referências, exigindo uma competência que varia conforme os indivíduos e os grupos sociais. Ou seja, as classes dominantes, para serem simplesmente dominantes, utilizam de certas estratégias frente às transformações na cultura visual para justificar e preservar sua hegemonia. Canclini (2011, p.69) destaca três operações:

a) espiritualizar a produção cultural sob o aspecto de “criação artística”, com a consequente divisão entre arte e artesanato; b) congelar a circulação dos bens simbólicos em coleções, concentrando-os em museus, palácios e outros centros exclusivos; c) propor como única forma legítima de consumo desses bens essa modalidade também espiritualizada, hierática de recepção que consiste em contemplá-los.

No Brasil, a fronteira entre a cultura artística e o mercado massivo não é tão clara quanto nas sociedades europeias, há espaço para o surgimento de mercados culturais autônomos, contudo, essa “modernização com expansão restrita ao mercado, democratização para minorias, renovação das ideias com baixa eficácia nos processos sociais”, é útil para as elites. (CANCLINI, 2011, p.69). O custo material e o ganho cultural visado para ter acesso à obra de arte, como na frequência ao teatro, exposições ou das salas de cinema, determinam a verdadeira representação do que

---

<sup>23</sup> A boa vontade cultural define a relação da classe média com a cultura. Seu princípio manifesta nos descendentes toda a esperança futura da família, através de esforços e estratégias que visam diminuir a distância, em termos de apropriação, entre o conhecimento e o reconhecimento do valor e da legitimidade das práticas culturais. Contudo, tal esforço não é certificado pela escola, a qual sanciona a aquisição natural e precoce de uma postura estética. (AGUIAR, 2017). Desse modo, “na medida em que as aspirações são sempre avaliadas de acordo com as possibilidades objetivas, o acesso à cultura erudita, assim como a ambição de ter acesso a ela, não pode ser o produto milagroso de uma conversão cultural, mas, no estado atual, pressupõe uma mudança de condição econômica e social”. (BOURDIEU, 2007, p.53).

cada fração constitui como apropriação simbólica da obra, cuja assiduidade obedece, de alguma forma, à busca pelo menor custo ostentatório e maior “rendimento cultural”.

Com efeito, a percepção da obra de arte de maneira estética nunca é imediata, ela requer certo programa capaz de propiciar ao indivíduo a competência artística. (FORQUIN, 1982). Bourdieu (2017) propõe, assim, um componente auxiliar da disposição estética: a competência específica em arte, capaz de reconhecer as características propriamente estilísticas, a partir de instrumentos necessários para constituir os objetos enquanto obras de arte. Neste sentido, como o contato com a arte não é por si só emoção estética, mas em sua totalidade é apropriação cultural, a obra quando é codificada exige evidentemente o conhecimento do código: os estilos, as maneiras, os cânones estéticos das diferentes épocas e escolas, cumprindo “a discriminação daquilo que é possível e daquilo que é impossível em matéria de combinações formais, numa determinada época, e em relação a um determinado estilo”. (FORQUIN, 1982, p.41).

Assim como a leitura de uma obra de arte é inseparável da possibilidade de situar essa obra num conjunto de referências estéticas, sejam elas latino-americanas ou europeias, a condição da decifração oferecida a determinados agentes de uma sociedade, em determinado momento do tempo, requerem esquemas de interpretação que sustentam as propriedades de capital artístico, adquirido por vias econômicas e/ou educativas. Em outros termos, a competência artística está profundamente inscrita no *habitus*, pois parte de modos de percepção que são operados de forma lenta, através da interiorização de um código social. Deste efeito, por exemplo, nos períodos de ruptura no campo da arte, as obras produzidas por meio de instrumentos novos, encaram, durante um certo tempo, a inércia dos antigos instrumentos de percepção. (BOURDIEU; DARBEL, 2007). Por isso, o conceito de disposição estética precisa de complementação, e este se dá pelo acesso teórico ao conceito de competência artística.

O conceito de *habitus* torna compreensível a disposição estética, mas sua noção não está sozinha, tendo em vista que a aquisição do conhecimento específico em arte deriva de estratégias individuais de educação. Significa que as disposições de ordem artística estão inscritas nas próprias estruturas do *habitus*, mas seu sucesso depende de outros imperativos, como da continuação educacional, tanto para aqueles que herdaram das gerações anteriores, como para aqueles que não receberam no meio de origem. Para compreender melhor as possibilidades de adquirir a competência

artística, na sequência serão abordadas as condições sociais para conhecimento do código da arte, fortemente ligados ao capital adquirido escolarmente e ao capital cultural herdado. Entre outras coisas, entende-se que a competência específica para arte e o modo de apropriação dos bens culturais não dependem das vontades individuais nem de consciências singulares, mas impõem-se aos indivíduos por meio da trajetória social empreendida.

### 1.3 CONDIÇÕES DE AQUISIÇÃO DA COMPETÊNCIA ARTÍSTICA: OS EFEITOS DO CAPITAL CULTURAL

*Todo bem cultural, texto literário, obra pictórica ou musical, é objeto de apreensões que variam segundo a disposição e a competência cultural dos receptores, ou seja, hoje, segundo a instrução possuída e a antiguidade de sua aquisição.*

Pierre Bourdieu (1996, p.417)

Os princípios da disposição estética funcionam como tendência para diferenciar e apreciar as características da arte, cuja dimensão apoia-se nos efeitos de condições particulares de existência, por isso, torna-se útil compreender a competência propriamente artística. De acordo com Bourdieu (2017) e Bourdieu e Darbel (2007), se a competência artística significa o controle dos mecanismos de apropriação e interpretação das obras de arte de um determinado período, propõe-se pensar as diferentes relações com as obras culturais, seja pela origem familiar ou exclusivamente escolar. A correspondência entre a disposição estética e a competência cultural varia conforme duas categorias: consumo nos domínios legítimos – segundo modelo hierarquizado de arte – (pintura, música) e livres (vestuário ou cardápio) e nos domínios chamados escolares ou extraescolares. (BOURDIEU, 2017).

Por definição, designam-se dois modos de obtenção da competência cultural: pelo conhecimento efetuado no seio da família, desde a infância e prolongado pela aprendizagem escolar que tende a complementar a relação do agente com a arte e a cultura e, em segundo lugar, a partir do ensino formal no aprendizado tardio, metódico e acelerado. (BOURDIEU, 2017, p.65). O reconhecimento das competências, cujo efeitos são pronunciados nas práticas culturais dos agentes, resulta da associação entre o capital escolar e a origem social, sendo o primeiro estimado pelos diplomas obtidos e o segundo adquirido por intermédio da família e rede de sociabilidade. (BOURDIEU, 2017, p.67). Não é por acaso que, a influência da origem social e a conformação do capital escolar adquirido, estão predispostos a sublinhar as desigualdades no alcance da competência.

Um dos primeiros aspectos característicos da competência, quando reflete o estado do corpo associado à origem, evidencia as condições de aquisição mais comuns da existência cotidiana. Em diversos momentos, as competências mais



precoces, uma vez que atingem o mais profundo e antigo *habitus*, funcionam como uma espécie de vantagem ou crédito inicial, pois situam-se fora do âmbito de intervenção da instituição escolar, garantindo a aquisição dos elementos fundamentais da cultura considerada legítima. (BOURDIEU, 2017). Da maneira mais inconsciente e insensível, esse capital estatutário de origem, possuído no círculo familiar converte-se em capital cultural incorporado, que

implica primeiramente na precocidade do início do empreendimento de transmissão e de acumulação, tendo por limite a plena utilização da totalidade do tempo biologicamente disponível, ficando o tempo livre máximo a serviço do capital máximo; e depois na capacidade assim definida para satisfazer às exigências propriamente culturais de um empreendimento de aquisição prolongado. (BOURDIEU, 2015b, p.85).

Para cada agente, a familiaridade manifesta-se, por exemplo, nas oportunidades e condições da aquisição da obra de arte, as quais se encontram presentes para além da capacidade material de apropriação, sob a forma de objetos, mas principalmente na filiação antiga ao universo social em que a arte tem espaço consagrado. (FORQUIN, 1982). Ocorre que, quando a atmosfera é rodeada de objetos de arte, acumulados por sucessivas gerações, a relação com a pintura é normalmente contemplativa. De outra forma, em uma família em que a música é não só escutada, mas também é praticada (“trata-se de mãe musicista”), a consequência é uma relação muito mais familiar com a música. (BOURDIEU, 2017, p.73). O mesmo é dizer que a acumulação do capital cultural certificado pela origem tem como função consagrar sua identidade social, indissociável da reprodução no tempo dos valores, da antiguidade das virtudes e competências que servem de fundamento à apreensão da obra de arte. (BOURDIEU, 2017).

Quando Bourdieu (2017) denomina a competência como artística, ele admite a existência do código segundo o qual a obra foi constituída, considerando a dinâmica interna de uma obra, capaz de manifestar em pessoas que possuem referenciais histórico-culturais, a apreciação e interpretação integradas ao gozo estético. É necessário sublinhar que o código do qual Bourdieu fala, não é o código da cultura francesa, mas o código que toda obra possui – são os princípios que levam a elaboração de uma obra –, seja de origem popular ou erudita: as máscaras de plástico de Romuald Hazoumê da República do Benim tem códigos tanto quanto o pontilhismo de Georges-Pierre Seurat. Basta lembrar que, a legibilidade de uma obra de arte se define pelo grau de correspondência entre a “riqueza intrínseca da mensagem” (a

complexidade das suas referências) e a “competência artística do agente” (o grau de conhecimento e domínio das classificações estilísticas). (FORQUIN, 1982, p.43). As significações que são propostas dependem da competência do consumidor, ou seja, do grau de controle da mensagem que se compõe em semelhanças e diferenças implícitas ou explícitas:

cada indivíduo possui uma capacidade definida e limitada de apreensão da ‘informação’ proposta pela obra, capacidade que depende de seu conhecimento global (por sua vez, depende de sua educação e seu meio) em relação ao código genérico do tipo de mensagem considerado, seja a pintura em seu conjunto, seja a pintura de tal época, escola ou autor. Quando a mensagem excede as possibilidades de apreensão do espectador, este não apreende sua intenção e desinteressa-se do que lhe parece ser uma confusão sem o menor sentido, ou um jogo de manchas de cores sem qualquer utilidade. (BOURDIEU; DARBEL, 2007, p.71)

Segundo argumentam Bourdieu e Darbel (2007), o que se espera do consumidor desarmado é a limitada compreensão das propriedades sensíveis da obra, segundo a repercussão emocional suscitada por noções primárias. Então, a competência de um francês ao se deparar com o tema das obras de Hazoum – originadas num contexto de rivalidade entre o Império de Oyo com o Reino Edo-Benim, a leste da Nigéria – é limitada tal qual a competência de um beninense quando depara-se com as figuras colocadas em poses irônicas no quadro “Tarde de domingo na ilha da Grande Jette” de Seurat. A interpretação da obra, antes de tudo, para que supere a simples camada das propriedades sensíveis e existenciais, sob uma aprendizagem implícita ou pela simples frequência das obras, viabiliza “situar cada elemento de um universo de representações artísticas em uma classe definida em relação à classe constituída por todas as representações artísticas, consciente ou inconsciente, excluídas”. (BOURDIEU, 2017, p.51). Esse saber ou controle prático das características propriamente estilísticas da obra de arte constitui uma verdadeira compreensão, na qual as combinações de um quadro a um determinado autor, escola ou fase de produção, permite, ao mesmo tempo, atribuir esquemas estilísticos e estéticos. (BOURDIEU, 2017).

Tal análise demonstra que o controle do sistema de classificação, disponível a partir de uma competência artística, é a condição da apropriação do capital artístico ou a condição da decifração das obras de arte. Forquin (1982) explica: ter ideia de que se trata de um quadro medieval, quando uma cidade flutua por cima dos personagens no primeiro plano da pintura, em comparação à pintura sob efeito das

leis da perspectiva, onde os personagens suspensos no ar só poderiam ser uma aparição milagrosa, demonstra a complexidade e o requinte dos esquemas de interpretação. (FIGURA 7 e 8).

FIGURA 7 - *RETÁBULO PORTINARI*. HUGO VAN DER GOES. C.1475. ÓLEO SOBRE PAINÉIS DE MADEIRA. 2,53M X 3,04M (PAINEL CENTRAL)/ 2,53M X 1,41M (PAINÉIS LATERAIS). GALERIA UFFIZI, FLORENÇA



FONTE: FARTHING (2011).



FIGURA 8 - O MILAGRE DO ESCRAVO. TINTORETTO. 1548. ÓLEO SOBRE TELA. 4,16M X 5,44M. ACADEMIA DE BELAS ARTES DE VENEZA



FONTE: STANSKA (2018).

Essas situações, conforme teoria de Bourdieu e Darbel (2007, p.72), demonstram que os agentes, sem o conhecimento prévio das categorias propriamente artísticas num sistema de marcas estilísticas, que constituem o universo artístico do território em questão, apreciam os quadros segundo os únicos esquemas de interpretação de que dispõem, isto é, através de “esquemas realistas-utilitários ou sensoriais-afetivos”, na medida que fazem o uso de comentários “isto é alegre, aquilo é triste”. Entretanto, como objeto de análise, Forquin (1982, p.44) esclarece que existe uma objeção fundamental a ser feita sobre a competência artística: “Será que esse conhecimento dos códigos é uma condição suficiente para o prazer estético? Mais, até: será que ele é, verdadeiramente, uma condição necessária?”. Sem dúvida, “não é necessário conhecer a arte do contraponto para reconhecer uma obra de Bach, e pode-se apreciar uma pintura do *Quattrocento* sem ter lido Francastel”. (FORQUIN, 1982, p.44). De qualquer modo, somente a competência artística adquirida na origem, segundo capital cultural herdado, não é condição suficiente para percepção adequada da obra de arte. O fato de pertencer a uma classe social que oportuniza o contato com propriedades artísticas não significa necessariamente predispor das chaves que as obras exigem.

A leitura dos códigos, o conhecimento dos traços estilísticos e a familiaridade com a arte constituem-se, na maioria das vezes, instrumentos necessários da fruição<sup>24</sup> estética, contudo, não são um substituto da totalidade da emoção estética, do fenômeno da familiaridade imediata ou basicamente da pura afinidade, suscetível de ser provocada, ativada e educada. Mesmo assim, de acordo com Forquin (1982), o esquema “conhecimento-reconhecimento” da arte não pode residir por si só no olhar ingênuo, reduzindo seu embasamento ao instantâneo interesse e emoção. Longe de uma conclusão, questiona-se como esse sentimento estético surgido durante a infância e toda a adolescência por meio do contato direto, regular e intenso com as obras, poderia ser alimentado durante uma vida inteira? Na ausência de mecanismos

---

<sup>24</sup> Fernández de Arroyabe (2018), defende a fruição como consequência da própria experiência artística, cujo êxito provoca nas pessoas o desejo em replicar para ter novas experiências recompensadoras. Sendo assim, a qualidade da experiência satisfatória em arte é inerente a capacidade de gerar hábitos que permitem integrar a fruição no modo de vida. Destaca-se que “a fruição requer o uso de habilidades para satisfazer desafios externos. Essa observação é facilmente comprovável no âmbito das artes, tanto da experiência criadora como da recriadora. A relação entre a obra e quem a contempla é o ponto-chave que possibilita a atualização da obra. [...] O prazer surge na vivência atualizada da obra e não em uma hipotética volta ao tempo em que foi criada. A experiência se enriquece pelo conhecimento que o sujeito tem de sua cultura, de seus escritores, o que, nesse momento, se junta à experiência e contribui para enriquecê-la”. (FERNÁNDEZ DE ARROYABE, 2018, p.159)

de disponibilidade, a sensibilidade pode ser educada formalmente? Enfim, de onde poderia vir tal competência artística?

Em matéria de sensibilidade, existem além do meio familiar, os diferentes mercados escolar e profissional com possibilidades de acúmulo da competência específica nos diversos âmbitos da arte, como na música, no teatro ou no cinema. Toda aprendizagem institucionalizada permite o mínimo de racionalização com marcas importantes na relação do agente com os bens consumidos. Ou seja, uma ação particularmente intensa da escola, através do ensino racional<sup>25</sup> da arte oferece atalhos ao longo processo de familiarização, não com a pretensão de espontaneidade do gosto, mas com objetivo de oferecer os recursos possíveis para a experiência direta. (BOURDIEU, 2017). A desvantagem inicial daqueles que, em seu meio familiar, não encontram a incitação às situações artísticas, nem a proximidade com as obras segundo modelo hierarquizado da arte, têm por meio da educação, meios disponíveis para quebrar o processo circular cumulativo ao qual está condenado qualquer ação de educação cultural. (BOURDIEU; DARBEL, 2007).

Em vista disso, na concepção de Forquin e Gagnard (1982), a sensibilização estética pela via escolar pode empreender, desde os primeiros anos, audições e concertos de músicas, inclusive apresentações sistemáticas de obras de arte, cinematográficas e teatrais, beneficiando e compensando aqueles que desde a infância estiveram em um ambiente pouco favorável a alfabetização sensorial. De fato,

quem ridiculariza, considerando-o primário, o ensino que, por técnicas simples (por exemplo, pela apresentação de reproduções e pelo treino relativo à atribuição), entendesse transmitir saberes rudimentares, tais como datas, escolas ou épocas, esquece que esses métodos, por mais grosseiros que possam parecer, transmitiriam, pelo menos um conhecimento mínimo que, legitimamente, não pode ser desdenhado senão por referência a técnicas de transmissão mais exigentes. (BOURDIEU; DARBEL, 2007, p.108).

---

<sup>25</sup> O julgamento estético não funciona como o julgamento científico, contudo, contrapô-los não é o caso. Sendo assim, para que exista um ensino bem regulado no domínio artístico, a alternativa factível é a da razão. De acordo com Porcher (1982), certamente pode haver ações não racionais na educação e por isso não significa que a pedagogia se limita ao domínio da razão, mas como não são suscetíveis a avaliações, tendem a reproduzir esquemas reflexivos inacessíveis. Ainda para o autor (1982, p.17), abre a perspectiva de que “é preciso sair afinal dessa insuportável formulação segundo a qual a razão seria dessecante, esfriada, assassina da sensibilidade e da emoção. Na verdade, a razão é, no mínimo, uma propedêutica necessária à emoção artística; e é precisamente na fronteira do seu território que termina também o campo da pedagogia controlada e dominada, ou seja, suscetível de ser avaliada. Afirmar isto não significa em absoluto que a emoção artística seja um puro e simples movimento da razão; mas sim, apenas que o processo racional constitui o único caminho pelo qual temos uma chance de conseguir que todo mundo possa ganhar acesso ao mundo da arte. Uma pedagogia irracionalista nos parece ser, inevitavelmente, o ardil supremo graças ao qual se perpetuam as discriminações sociais nas relações entre os homens e a arte”.

Na perspectiva de Bourdieu (2017), aqueles que adquirem o essencial de seu capital cultural pela escola, fazem investimentos mais clássicos e menos ousados, porque se mostram submissos à definição escolar da legitimidade e tendem a se arriscar menos, nos diferentes domínios artísticos, do que as pessoas que receberam uma profunda herança cultural. Sabe-se, no entanto, que a verdade do ensino racional do sistema escolar não se realiza completamente: o direito à arte é disfarçado, pois o dom natural, que visa reduzir as experiências a regras codificadas por meio dos esquemas práticos da familiaridade, impõe-se fortemente no próprio universo escolar. Tal contexto converte-se em diferenças nos modos de aquisição da cultura, pois reconhece como única legítima a relação com a cultura que apresentar o menor número de vestígios escolares: “como se nada tivesse de ‘aprendido’, ‘estudado’, ‘escolar’ ou ‘livresco’”. (BOURDIEU, 2017, p.66). Em conformidade com Bourdieu e Darbel (2007, p.105-106), ao naturalizar as diferenças reais, a educação escolar tende a favorecer a “retomada consciente de esquemas de pensamento, conservadas na memória sob a forma de saberes suscetíveis de serem restituídos, de percepção ou de expressão, já controlados inconscientemente”. Embora, as instâncias sociais atribuam valor à modalidade escolar da competência cultural, mediante reconhecimento de certificados, os mercados escolares e extraescolares estão inclinados à desvalorização das disposições e competências invocadas no âmbito escolar, atribuindo maior valor à relação familiar com a cultura. (BOURDIEU, 2017). Neste caso, Bourdieu e Darbel (2007, p.108) consideram que, “ao proceder o monopólio da certificação do capital cultural herdado, o sistema escolar perpetua e sanciona as desigualdades iniciais, visto que ela atribui quase completamente sua sanção ao capital herdado”.

Aqueles que se identificam com o modo escolar de aquisição da cultura estão em oposição àqueles que, por outro lado, se tornam objetos de uma relação com a cultura mais “livre”, menos subordinada às restrições e aprendizagens escolares. É simultaneamente, uma dimensão das lutas incessantes que dividem toda a classe que exalta o esporte e a valorização da cultura econômica-política, em detrimento da cultura literária ou artística. É claro que, valorizar, por exemplo, “o caráter contra a inteligência, o esporte contra a cultura, é afirmar, no próprio mundo escolar, a existência de uma hierarquia irredutível à hierarquia propriamente escolar que privilegia o segundo termo dessas oposições”. (BOURDIEU, 2017, p.89). A competência cultural torna-se dominante para aqueles que a dominam, principalmente



quando os diplomas legítimos são solidários à cultura erudita – dentro de um modelo hierarquizado de cultura. Por esse motivo, Bourdieu (2017) sintetiza que o círculo familiar, ao propiciar os mais fortes estímulos à prática cultural, dispõe de segurança baseada na filiação legítima e naturalidade garantida pelos títulos e genealogia cultural.

Segue-se que a ação da escola ou “o sistema escolar, ao se ocupar apenas de discentes iguais em direitos e em deveres, se limite na maior parte das vezes a reduplicar e sancionar as desigualdades iniciais diante da cultura”. (BOURDIEU; DARBEL, 2007, p.109). A instituição escolar abdica do poder que lhe é atribuído, uma vez que, aplica por suas sanções, as desigualdades iniciais diante da cultura sobre as crianças oriundas de diferentes classes sociais. Nesse sentido, a ação educativa do sistema escolar tradicional é garantida enquanto operar sobre indivíduos previamente dotados da cifra<sup>26</sup> da cultura considerada legítima, uma certa familiaridade com o mundo da arte legítima. Além disso, para Bourdieu e Darbel (2007), mesmo que, a instituição escolar chegasse a ocupar instâncias de transmissão, pressuposta por qualquer tipo de educação artística, o resultado de sua ação correria sempre o risco de desvalorizar a disposição útil ao continuar imprimindo, como única exclusiva, a representação predominante da disposição culta.

Bourdieu e Darbel (2007, p.110-111) estabelecem que a própria fruição da obra de arte depende em sua intensidade do código específico da obra que o espectador detém, ou seja, de sua competência artística, e, em parte da leitura recebida na escola. Ao mesmo tempo, a intensidade com que o código e o valor da obra serão transmitidos depende da comunicação pedagógica encarregada de aproximar o receptor a uma atitude diante das obras de cultura erudita, transmitidos pela escola por meio de modelos culturais e “esquemas de percepção, de apreciação, de pensamento e de ação, historicamente constituído e socialmente condicionado”. Ao se isentar do ensino minucioso e uniforme, na ação continuada e prolongada, por meio da mobilização de todos os meios disponíveis, nem que seja de forma aproximativa do contato com a arte, a situação escolar condiciona a mensagem sobre arte, assim como a recepção, cuja própria pedagogia mantém a reprodução das

---

<sup>26</sup> As obras da cultura possuem uma espécie de código passíveis de ser decodificados, não apenas pela simples experiência ou aprendizagens dispersas, mas por um contato prolongado, metódico e organizado por uma instituição. Por essa razão, “no sentido objetivo de cifra (ou de código), a cultura é a condição da inteligibilidade dos sistemas concretos de significação, organizados por ela e aos quais permanece irreduzível, à semelhança da língua em relação à palavra”. (BOURDIEU, 2007, p.110).

desigualdades iniciais pela transmissão do capital cultural. É assim que “a afirmação da irracionalidade como um valor normal e privilegiado da cultura estética desempenha, na verdade, a função de uma máscara que os professores afivelam nos seus próprios rostos”. (PORCHER, 1982, p.19). Além disso, Porcher (1982, p.19) destaca que ao mesmo tempo que os professores se acham incapazes de conceber uma “estratégia pedagógica racional da aculturação<sup>27</sup> estética”, eles compartilham o mito de que o envolvimento nos domínios da beleza é irracional. Entretanto, a destruição de tais ilusões segregacionistas, tornara-se uma das estratégias mais importantes de acesso à lógica dos valores estéticos.

Como se espera, tal reflexão consiste em saber como pode existir, no ato pedagógico, a difusão organizada de uma mensagem que deve ser decodificada por vários indivíduos com níveis diferentes de familiaridade com a arte. Diante disso, a percepção da arte que “[...] constitui em obra de arte os objetos socialmente designados para a sua aplicação, estabelecendo ao mesmo tempo que é da sua alçada a competência estética, com as suas categorias, os seus conceitos, as suas taxinomias [...]”, pode originar-se em cada potencial consumidor por meio de uma aprendizagem específica. (BOURDIEU, 2010b, p.295). É preciso lembrar que os episódios de transmissão cultural só podem ser adquiridos por intermédio de uma instrução sistemática e estruturada por uma instituição, dado que, “o deciframento de uma obra da cultura erudita supõe o conhecimento do código segundo o qual ela está codificada”. (BOURDIEU, 2015a, p.70). Pode-se considerar que a instituição escolar deve encarregar-se da função que lhe cabe efetivamente, “[...] a de desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como as mais nobres. (BOURDIEU, 2015a, p.69). Com o objetivo de universalizar as condições sociais de acesso e apropriação das obras de

---

<sup>27</sup> Para alguns, a escolaridade se compara a um percurso adverso que exige certas qualidades intelectuais e práticas com as quais, na maior parte das vezes, não estão familiarizados. Nesse sentido, o esforço das classes desfavorecidas, para incorporação de uma nova cultura, supõe o afastamento em relação a cultura original com o propósito de atingir um conjunto de conhecimentos e técnicas. O resultado é a aquisição da cultura escolar como sinônimo de aculturação. (BOURDIEU, 2018b). Em relação a aculturação artística, na perspectiva de Forquin e Gagnard (1982, p.97), familiarizar-se “pressupõe uma reconstituição dentro de cada um de nós, através de um trabalho de síntese formal”, que equivale a uma interiorização ativa não somente da obra de arte, mas da emoção e do prazer que esses objetos proporcionam. Essas atividades que operam no domínio perceptivo das expressões artísticas aceleram a aculturação estética. Desse modo, para Porcher (1984, p.187), “a aculturação estética consiste em aprender aquilo que tem um valor artístico sem outras justificativas do que as do sentimento imediato ou da profissão de fé”.

arte nas escolas, um complexo tema atravessa tal reflexão: a da formação dos professores.

É no domínio artístico, se comparado aos outros setores da educação, que os métodos e concepções de ensino devem ser mais profundos, para criar condições favoráveis para o despertar das potencialidades estéticas na maioria dos alunos. A comunicação pedagógica representa estritamente a cultura que o emissor deve a seu meio familiar, à aquisição institucional e à intensidade da cultura vivenciada. Já que todo ensino racional pode ser aprendido, uma das mais importantes tarefas dos programas escolares é assegurar experiências excepcionais de arte, no intuito de romper com processo que tende a perpetuar as desigualdades frente à arte legítima. (BOURDIEU, 2015a). Mesmo considerando tais ideias, é de se esperar que qualquer prática pedagógica que pretende ser estética implica nas condições de aquisição do professor, o que se associa à ampla formação profissional em arte.

As experiências individuais dos professores geram práticas que contribuem para dar sentido à docência. Cada ação traz consigo os vestígios de ações anteriores, dessa forma, as vivências, conhecimentos e histórias condicionam o curso daqueles que a realizam, deixando marcas no contexto social em que ocorrem. Como explica Gimeno Sacristán (1999, p.70), “os efeitos da ação permanecem nos sujeitos sob forma de esquemas [...], pois cada ação incorpora a experiência passada e gera a base para as seguintes que já não podem partir do nada”. Significa que a experiência é o capital que os agentes concentram para as ações seguintes, sob formas de esquemas, que se prolongam em regularidades, preferências, estilos de agir e costumes. Essa seria a consideração de Bourdieu (1983, p.81), ao confirmar que o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação da ação escolar, e ela está, por sua vez, “no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (por exemplo, da recepção e da assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural ou das experiências profissionais) e assim por diante, de reestruturação em reestruturação”.

Nesse capítulo foi possível compreender que os discursos artísticos dependem de uma série de normas e critérios difusos no próprio campo da arte. A análise seguinte visa esclarecer a soma de conhecimentos oferecida pela formação em Licenciatura em artes visuais da UEPG. Trata-se de entender, nos itens subsequentes, as formas de apropriação material ou simbólica da arte e como tais componentes se vinculam à competência artística dos professores de artes visuais.

## **CAPÍTULO 2**

### **ARTES VISUAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE NA UEPG**

A reflexão deste capítulo se inscreve no contexto da formação dos professores de artes visuais em Ponta Grossa-PR, remontando os princípios norteadores do projeto pedagógico e da matriz curricular da Licenciatura da UEPG.

Num primeiro momento, a análise faz uma discussão sobre as políticas de formação de professores de artes visuais em âmbito nacional, reconhecendo o caminho pela qual o ensino de arte na educação básica foi ajustado às demandas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, implicando, conseqüentemente, nas diretrizes específicas para a formação do bacharel e do licenciado em artes visuais. Segundo Borsoi (2016, p.69), “a política educacional é o modo pelo qual a educação se organiza e se define de acordo com as finalidades e interesses relacionados aos sujeitos envolvidos nesse processo social e sua conjuntura”, de outro modo, é por meio da política educacional que se projeta o tipo de formação das pessoas que a sociedade precisa. Nesse sentido, o curso de Arte Visuais da UEPG está em consonância com os conflitos gerados pelas mudanças de leis e por isso, sua consolidação, como área do conhecimento na escolarização básica e como área específica no Ensino Superior, ainda é muito recente. A seção inicial também revela os dados do Observatório do Plano Nacional de Educação em relação ao índice de professores com formação específica em artes visuais, situando-os em meio aos dados da Licenciatura em artes visuais no Brasil a partir do Censo Escolar (2017) e das Estatísticas da Educação Superior (2017). A análise segue com a trajetória histórica da formação e atuação docente em arte com base na perspectiva da Federação de Arte-educadores do Brasil, bem como, das autoras Alvarenga e Silva (2018), Barbosa (1989) e Nunes (2007).

Em virtude do objeto de pesquisa que trata da competência artística e dos procedimentos didático-metodológicos dos professores de artes visuais de Ponta Grossa-PR, a segunda seção avança para uma contextualização do município através de dados socioeconômicos e culturais. Em seguida, delimita as particularidades históricas da Universidade Estadual de Ponta Grossa e caracteriza a implantação, a estrutura, a análise do currículo e o desenvolvimento do curso de Licenciatura em artes visuais. Trata-se de colocar em análise os imperativos da formação acadêmica em artes visuais que constituem os saberes operados no cotidiano dos docentes.

## 2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS NO BRASIL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – estabeleceu para os professores da educação infantil e dos quatro primeiros anos da educação básica a qualificação mínima em nível superior, graduação plena, em curso de Licenciatura. Em decorrência disso, enquanto a meta implementada em 1997 era cumprida, admitia-se professores formados em nível médio na modalidade normal, em vista da importância dos cursos de magistério nas regiões que sofrem com a falta de professores e formação qualificada em Universidades e Institutos Superiores de educação. (BRASIL, 1996).

Após 20 anos, a edição atualizada da LDB em 2017 trazia no artigo 62 a mesma exigência mínima, alterando apenas a redação dos quatro primeiros anos do ensino fundamental para os cinco primeiros anos do ensino fundamental. Segundo os dados de 2017 do Observatório do Plano Nacional de Educação, mais de 1,7 milhão de professores brasileiros ou 78,3%, possuem curso de nível superior. Quando se verificam apenas os docentes com Licenciatura, o Brasil apresenta 70,7%, em números absolutos cerca de 1,5 milhões. O indicador também demonstra dados da formação dos professores a partir da rede de ensino na qual lecionam: as escolas e colégios públicos brasileiros possuíam mais professores com curso superior (81,6%) em comparação com a rede privada<sup>28</sup> de ensino (69,6%).

Para além da exigência mínima de formação no ensino superior, a necessidade de políticas para garantir um processo de formação, em Licenciatura, voltado para a área em que o professor leciona ainda se faz presente no contexto educacional, em vista da estrutura curricular e dos conteúdos das disciplinas da educação básica. Recentemente, instituiu-se em regime de colaboração entre a União, Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a meta 15 do Plano Nacional da Educação<sup>29</sup> (PNE - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), que determina que “todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica

---

<sup>28</sup> De acordo com o Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE), tal contexto nem sempre foi assim. No início de 2007, a rede privada superava a marca de docentes com ensino superior em 4,7 pontos percentuais em relação a rede pública.

<sup>29</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei em vigência desde 25 de junho de 2014 que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a qualidade da educação brasileira até o ano de 2024. O PNE tem como objetivo orientar ações que contemplem todos os níveis, modalidades e etapas educacionais, desde a educação infantil até a Pós-graduação, além de estabelecer diretrizes para a profissão docente, a implantação da gestão democrática e o financiamento do ensino.

de nível superior, obtida em curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam”. (BRASIL, 2014, online). Para garantir até 2024 a formação específica em nível superior, obtida em curso de Licenciatura de todos os professores da educação básica, inclusive dos professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, o Censo Escolar elaborou um indicador de monitoramento da proporção de docentes que possuem formação adequada na sua área de atuação<sup>30</sup>. Dos docentes dos anos finais do ensino fundamental, apenas 47,3% possuem formação superior na área em que lecionam. Vale ressaltar que se acrescentam aos dados, diferenças regionais: na região sul, a porcentagem de docentes que possuem formação superior na área em que lecionam é de 59%, isto é, 11,7% a mais que a média nacional. No estado do Paraná essa porcentagem sobe para 73,3%.

Tais dados demonstram que para se atingir a meta é necessário expandir a oferta de Licenciaturas em instituições públicas, garantindo a indissociabilidade entre pesquisa, extensão e ensino. Nos últimos anos, as Licenciaturas em arte no Brasil foram amplamente difundidas. O ano de 2017 apresentou um crescimento de quase 380% nos cursos da área em todo o território nacional, quando comparado ao ano de 1989, que contava com apenas 78 cursos. (BRASIL INEP, 2017; BARBOSA, 1989). Segundo dados das Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação – do INEP, atualmente existem um total de 369 cursos presenciais e a distância de licenciatura na área de arte, sendo 31 em educação artística; 3 em artes plásticas; 123 em artes visuais; 29 em dança; 131 em música; e 52 em teatro (artes cênicas).

Considerando esses dados, identifica-se que ainda há poucos cursos de Licenciatura presenciais e a distância em arte em todo território nacional. Mesmo assim, a Licenciatura em artes visuais é uma das disciplinas com maior quantidade de vagas ofertadas (2º- 65.652), atrás apenas de educação física (1º- 127.569) e seguida de música (3º- 9.330). Isso pode ser explicado pelo seguinte fato: embora Música tenha mais cursos superiores no Brasil, ela fica atrás de artes visuais na quantidade de vagas ofertadas, porque, artes visuais está presente em mais instituições de ensino superior, com maior número de inscritos para novas vagas, mais matrículas e, por conseguinte, mais concluintes. Vale mencionar que, embora nos

---

<sup>30</sup> Segundo parâmetro do OPNE, “considera-se professores com formação na disciplina em que atuam aqueles cuja formação superior é em licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica na mesma matéria da disciplina. Para professores de artes, considera-se formado na disciplina em que atua aqueles que são formados nas licenciaturas de educação artística, artes visuais, dança, música, ou teatro”.



últimos anos tenha ocorrido um crescimento do número de vagas em cursos superiores nas modalidades presencial e a distância em artes visuais, atualmente há uma Emenda Constitucional nº 95 de 2016, referente ao novo regime fiscal e teto dos gastos públicos, que limita os investimentos em educação por 20 anos, limitando, inclusive, o acesso à formação específica em Arte.

QUADRO 4 – DADOS GERAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA EM LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS – BRASIL 2017

Instituições que oferecem o curso	109
Cursos presenciais	103
Cursos à distância	20
Vagas ofertadas <sup>31</sup> (seleção para vagas novas)	65.652
Candidatos inscritos (seleção para vagas novas)	40.002
Matrículas <sup>32</sup>	22.657
Concluintes <sup>33</sup>	3.608

FONTE: Adaptada de Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação – INEP (2017).

Tendo por base esses índices, ao situar a Licenciatura em artes visuais em relação às Licenciaturas em geral, os números evidenciam um crescimento da formação específica em arte no Brasil. Contudo, apenas a ampliação massiva de vagas não é capaz de melhorar a qualidade de formação dos profissionais que atuam na disciplina. As políticas nacionais devem ater-se, principalmente, às condições de igualdade e permanência nos estudos aliado ao apoio no processo de construção da identidade do educador e no início da carreira. Além disso, há contradições e desafios que reduzem os diagnósticos da formação dos professores à prática do trabalho docente no campo de atuação. (FREITAS, 2014). Sendo assim, outras dimensões devem ser encaradas para aprimorar a qualidade da formação dos professores, entre elas são:

<sup>31</sup> Vagas novas refere-se ao ingresso por meio de ENEM, vestibular, processo seriado e seleção simplificada. (BRASIL, INEP 2017).

<sup>32</sup> Matrículas correspondem à soma de vínculos de aluno a um curso superior iguais a “cursando” ou “formado”. (BRASIL, INEP 2017).

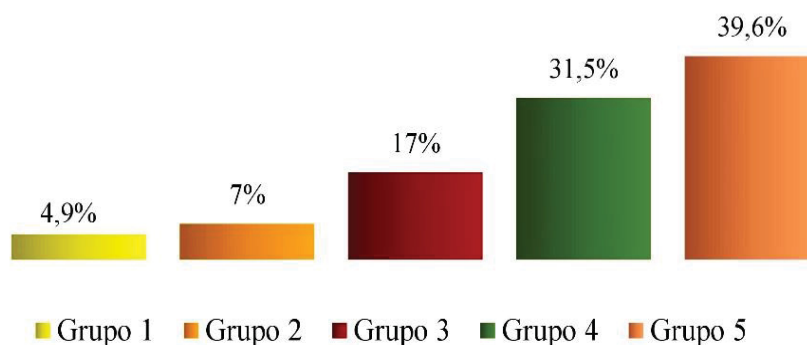
<sup>33</sup> Concluintes correspondem ao somatório de vínculos de aluno a um curso iguais a formado. O número de concluintes de graduação de 2015 a 2017 é inferior ao número de matrículas, pois nos graus de licenciatura a queda é mais acentuada do que em bacharelados. Além disso, o número refere-se ao aluno que concluiu a totalidade dos créditos acadêmicos exigidos para titulação no curso durante o ano de referência do Censo. (BRASIL, INEP 2017).



superar a seriação e fragmentação disciplinar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; alterar as formas de organização e trabalho das crianças; construir a unidade metodológica no trato com o conhecimento; instituir o trabalho coletivo e interdisciplinar dos educadores; criar condições de auto-organização dos estudantes na gestão democrática da escola e de sua própria formação integral; organizar os professores por grupos de estudo, por coletivos de ciclos e/ou turmas/séries no espaço escolar; inserir a participação dos pais, da comunidade e dos movimentos sociais na vida da escola; democratizar as funções diretivas escolares; implementar a escola de educação integral e superar o atual Programa Mais Educação; reduzir o número de alunos por sala na educação básica; e reorganizar os currículos, atendendo às necessidades sociais, acompanhando o avanço técnico-científico contemporâneo e a luta contra a discriminação e a exclusão. (FREITAS, 2014, p.430).

Há outros dados importantes para ressaltar. Conforme gráfico 1, o percentual de professores com curso superior adequado para ministrar a disciplina de arte, Licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica, que atuam nos anos finais do ensino fundamental, é de apenas 31,5% (grupo 4). Os professores com formação superior em bacharelado sem complementação pedagógica e que ministram aulas de arte é de 4,9% (grupo 1); o percentual de professores que não têm Licenciatura nem bacharelado em arte, com ou sem complementação pedagógica é de 7% (grupo 2); os professores sem formação superior específica em arte e que atuam na disciplina é de 17% (grupo 3); e o percentual de professores com formação superior de Licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica em área diferente da arte e que ministram aulas da área é de 39,6% (grupo 5). Os dados demonstram que um número expressivo de professores que leciona arte no país não tem formação adequada para ministrar a disciplina nos anos finais do ensino fundamental (68,5%). (BRASIL INEP, 2017).

GRÁFICO 1 – INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA DISCIPLINA DE ARTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – BRASIL 2017



FONTE: Adaptada de Notas estatísticas Censo Escolar (2017).

Os resultados intensificam o fato de que mais da metade dos professores de arte na escola fundamentam suas aulas na prática e “desconhecem o corpus teórico e metodológico que constitui esse ensino”. (GONDIM, 2016, p.23). Ainda segundo Gondim (2016, p.23), uma das razões do desconhecimento reside na “trajetória histórica sobre como foi concebido o ensino de Arte na Educação Brasileira, de forte influência modernista, pautada, predominantemente, na ideia de arte como expressão subjetiva” e no perfil recreativo e emotivo das práticas pedagógicas em arte.

No Brasil, o ensino de arte teve início com a LDB nº 5.692 de 1971, que tornava obrigatório a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos de 1º e 2º graus<sup>34</sup>. (BRASIL, 1971). Para atender à demanda da área na época, novos cursos de formação surgiram, visto que até aquele momento, não existiam cursos específicos em arte-educação, apenas cursos que preparavam professores para o desenho e o desenho geométrico. Num movimento paralelo à lei, nomeado “Movimento Escolinhas de Arte”, as 32 escolinhas, ofereciam cursos de arte para artistas e professores, contudo, o Governo Federal exigiu grau universitário para lecionar a partir da 5ª série. Sendo

<sup>34</sup> Segundo as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus de 11 de agosto de 1971, o ensino de 1º grau destinava-se à formação da criança e do pré-adolescente, obrigatório dos 7 aos 14 anos. O ensino de 2º grau, com três ou quatro séries anuais, destina-se à formação integral do adolescente. (BRASIL, 1971).

assim, criou novos cursos universitários em 1973, compreendendo um currículo básico que poderia ser aplicado em todo o país. (BARBOSA, 1989).

Conforme Barbosa (1989), chamadas de polivalentes, as Licenciatura em Educação Artística do período em questão deveriam formar em dois anos professores para lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico da 1ª à 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau, isto é, capacitavam um único profissional para ministrar todas as linguagens da arte. Os cursos traziam em sua concepção uma visão generalista e superficial da área, impossibilitando a contextualização histórica, a sistematização e a especificidade de cada uma das linguagens artísticas. Tantas disciplinas artísticas exigidas dos professores de arte deixaram marcas profundas nos cursos de ensino superior e trouxeram “problemáticas de ordem conceitual e estrutural” para o ensino de Arte na educação básica brasileira. (NUNES, 2007, p.2). A polivalência do ensino acarretou a criação de associações regionais de arte-educadores em 1983, nomeada de Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB)<sup>35</sup>, que empreendia ações de reflexão e debate em defesa da presença da Arte na educação brasileira. Uma das principais alterações foi na nomenclatura, que passou de Educação Artística para Arte, e de atividade para disciplina.

Dividindo opiniões, a década de 1980-1990 foi assinalada por diversas lutas dos professores das áreas de arte, organizados no movimento nacional intitulado Congresso da Federação de Arte-Educadores (ConFAEB). Com foco nas políticas públicas educacionais para arte, os nove congressos organizados no período de 1988 a 1996, com a participação de estudantes, professores, bacharéis e pesquisadores de todos os estados e municípios, demarcaram reivindicações que refletiram na consolidação do ensino de arte no país. Fazendo pressão junto ao Conselho Federal de Educação e parlamentares da constituinte de 1988, os arte-educadores e o movimento “faebiano” lideravam, desde a sua criação, o processo de implantação da arte na Lei de Diretrizes e Bases, posicionando-se a favor da liberdade democrática e do direito à educação e cultura. (FAEB, 2019). Vale destacar o evento de 1989 (II

---

<sup>35</sup> A Federação dos Arte-Educadores do Brasil foi criada em 1987 durante o primeiro evento que reuniu arte-educadores no Brasil em Taguatinga/Distrito Federal. É a primeira entidade civil voltada para a pesquisa e o ensino das áreas artísticas em âmbito nacional, congregando associações e uma rede de representantes estaduais em todas as regiões do país. A Federação também representa o Brasil junto ao Conselho Latino Americano de Educação pela Arte, ao International Society for Education through Art (InSEA) e à Organização Ibero-americana de Educação pela Arte (OIE).

ConFAEB) na defesa da arte na educação básica, principalmente porque as discussões desconstruíam a polivalência e avançavam na especificação de cada área na Lei. (NUNES, 2007).

No ano de 1996, novas Diretrizes e Bases da educação nacional são estabelecidas, originando a LDB nº 9394. A promulgação da lei tornou obrigatório o ensino de arte como área de conhecimento, constituindo componente curricular presente nos diversos níveis da educação básica. Na nova redação, a arte tem como objetivo formar o saber cultural dos alunos de maneira integral e aliada às tecnologias, às ciências e às letras. (BRASIL, 1996). De acordo com a lei, o ensino de Artes deveria abranger pelos menos as quatro linguagens artísticas (teatro, música, artes visuais e dança), porém, as condições da oferta nos espaços escolares esbarravam em múltiplas orientações didáticas, pois cada área tem um tipo de metodologia de ensino e um conjunto de conteúdos. Apesar das contradições, a LDB de 1996 mobilizou avanços nas Licenciaturas da área de arte, como a ampliação dos cursos e a criação das habilitações por linguagens específicas nas Licenciaturas. Todavia, com o passar dos anos, a criticada polivalência se manteve forte na prática escolar, devido a amplitude e a flexibilidade da concepção de arte na lei, que permite que as equipes pedagógicas das escolas exijam dos professores o ensino das quatro linguagens artísticas, mesmo que sua formação seja em uma única linguagem, sob o argumento de que não há outros contratados e que os alunos têm direito a aprender todas as linguagens artísticas. (ALVARENGA; SILVA, 2018). Assim, o professor de arte se via diante de conteúdos que não dominava, ensinando quatro áreas diferentes em 50 minutos, uma ou duas vezes na semana.

A Lei nº 9.394/96 que tornava a arte componente curricular obrigatório na educação básica, não conseguiu superar a polivalência nas escolas, bem como, nos cursos de Licenciatura de Ensino Superior, que tiveram que adequar o currículo. Tal contexto reuniu discussões em torno das especificidades de cada área da arte, uma demanda antiga que ganhava destaque após a atualização da LDB de 1996. Nos anos seguintes, as associações de professores de arte mobilizaram mudanças pontuais na lei, tanto em relação às Licenciaturas e bacharelados, quanto na disciplina de arte na educação básica.

Em relação à formação dos professores de arte, as mudanças tratavam de ampliar a duração dos cursos para quatro anos e a criação de linguagens específicas nos cursos de Educação Artística. Surgiram, então, as Diretrizes Curriculares

Nacionais dos cursos de graduação para cada linguagem artística, orientando a formação dos professores em artes visuais. As DCNs de artes visuais, foram aprovadas em 2007 e apresentam o perfil do formando/egresso/profissional; competência/habilidades/attitudes; conteúdos curriculares; organização do curso; estágios e atividades complementares; e avaliação. Em síntese, as diretrizes consideram a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das artes visuais, segundo “o desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual”. (BRASIL, 2007, online). Além disso, definem que os cursos de artes visuais devem refletir o fenômeno visual a partir da “instauração, transmissão e recepção, aliando a práxis com a reflexão crítico-conceitual e admitindo-se diferentes aspectos: históricos, educacionais, sociológicos, psicológicos, filosóficos e tecnológicos”. O parecer de 2007 aborda mais aspectos do bacharelado, entretanto, contribuiu para o fortalecimento do curso como área específica e não polivalente. Já no ano de 2009, o Conselho Nacional de Educação Superior publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de artes visuais, incluindo na redação, as competências e habilidades definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à Formação de Professores da educação básica. (BRASIL, 2009).

No que diz respeito às mudanças na disciplina de arte na educação básica, entram em cena as seguintes providências: num primeiro momento surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, um documento elaborado para os professores, com foco no ensino fundamental e médio, contendo os objetivos da disciplina. Em vigor desde 1997, os PCNs de arte estabelecem três eixos norteadores para a ação pedagógica: produzir, apreciar e contextualizar. Esses eixos retomam a “Proposta Triangular”<sup>36</sup>, que de acordo com Vieira (2006, p.189), resgata “os conteúdos específicos da área, na medida em que apresenta, como base para a ação pedagógica, três ações mental e sensorialmente básicas que dizem respeito ao modo como se processa o conhecimento em Arte”. Sobre os PCNs, é preciso entender que

---

<sup>36</sup> A Proposta Triangular ou Abordagem Triangular foi sistematizada por Ana Mae Barbosa nas décadas de 1980 e 1990 e tem como fundamentação os conceitos de educação Paulo Freire e Elliot Eisner, e o conceito de experiência de John Dewey. Em síntese, segundo Rede São Paulo de Formação Docente (UNESP, 2011, p.50), “é uma opção formativa de tendência pós-moderna, pois concebe a arte como expressão e como cultura e propõe uma aprendizagem de tipo dialógico, construtivista e multicultural. Foi sistematizada no contexto do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e experimentada nas escolas da Rede Municipal de ensino da Cidade de São Paulo quando Paulo Freire era Secretário de Educação do Município”. Hoje a Proposta Triangular é amplamente difundida, constituindo a base metodológica do ensino de arte no Brasil.

“esses diversos meios apresentados nos documentos oficiais que regulamentam o ensino de Arte são ferramentas e não condições para se alcançar o conhecimento em Arte”. (VIEIRA, 2006, p.194). Num segundo momento, ocorre uma alteração na LDB nº 9.394/96 por meio da Lei nº 11.769 de 2008, colocando em vigor a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. A Lei em questão acrescenta que a música deve ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo. (BRASIL, 2008). Com a inserção da música no currículo, a amplitude da palavra arte na LDB, o respeito a nomenclatura de cada linguagem e a polivalência do ensino começam a ser resolvidos. (ALVARENGA E SILVA, 2018). Da mesma motivação, no ano de 2016 uma nova Lei entra em vigor, alterando novamente o ensino de arte na legislação. A Lei nº 13.278/16 fixa no parágrafo sexto do artigo 26 que as artes visuais, a dança, o teatro e a música serão componentes curriculares obrigatórios nos diversos níveis da educação básica. A partir da promulgação da Lei, os sistemas de ensino terão cinco anos para implantarem as mudanças e adequarem a formação de seus professores. (BRASIL, 2016).

Para Alvarenga e Silva (2018), com a definição das linguagens artísticas na educação básica apoiadas pela lei, muitas questões poderão ser solucionadas: I. provável extinção dos cursos de graduação polivalentes; II. fim da atuação polivalente; III. extinção dos processos seletivos que exigem dos professores conhecimentos distintos da área de atuação. A Lei nº 13.278/16, por exemplo, dá respaldo para adequar a formação de professores de arte em uma única linguagem e atuarem na educação básica em um único programa curricular; reúne condições para testar, em concursos, os conhecimentos da área em que o professor é formado; e permite modificar a matriz curricular das Licenciaturas e Bacharelados. Além disso, reitera a necessidade de contratação de professores por área (artes visuais, dança, música e teatro). Entretanto, ainda segundo Alvarenga e Silva (2018), é necessário considerar que o texto da lei não torna claro se o ensino das quatro linguagens será diluído em outros componentes curriculares e se haverá em cinco anos licenciados suficientes para atuarem nas disciplinas isoladas.

Acima de tudo, as Leis vigentes que surgiram partir das diretrizes da LDB marcaram uma caminhada importante para afirmação da arte como área de conhecimento e como meio de transformação crítica da realidade a partir da reflexão, contextualização e prática criadora. Além disso, provocou novas pesquisas sobre o ensino de arte no Brasil, a partir de órgãos públicos e instituições de ensino superior,

garantindo reflexões sobre os conteúdos específicos, alfabetização estética, socialização dos bens artísticos, coletivos de arte, tecnologia na arte-educação, didáticas e objetos pedagógicos, metodologias de ensino da arte contemporânea, fruição e poética em sala de aula, reverberando na qualidade da formação dos professores. (NUNES, 2007).

Paralelamente, a formação docente em arte ainda é levada por incertezas, desafios e ameaças, como se observa na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a qual regulamenta a Reforma do ensino médio<sup>37</sup> e restringe o ensino da arte a temas transversais trabalhados em projetos e pesquisas, proposto, inclusive na Base Nacional Curricular Comum para o ensino médio, possibilitando a exclusão da arte do sistema educacional. Ademais, enquanto persistir a mera obrigatoriedade do ensino no currículo, desvinculada do reconhecimento e da importância na aprendizagem, a desqualificação da matéria nos espaços escolares, a falta de condições de trabalho e os baixos salários, o potencial do ensino de artes visuais fica limitado na escolarização básica. Embora o título desta seção seja formação de professores de artes visuais no Brasil, fica claro que a compreensão dessa formação só se dá quando contextualizada com o histórico do ensino de arte no Brasil, e isso inclui o ensino de todas as linguagens. Mesmo que as artes visuais tenham uma complexidade e possibilidades únicas, não se encontra na história uma narrativa específica da formação dos professores de artes visuais porque, na prática, ela só se consolidou de maneira polivalente.

---

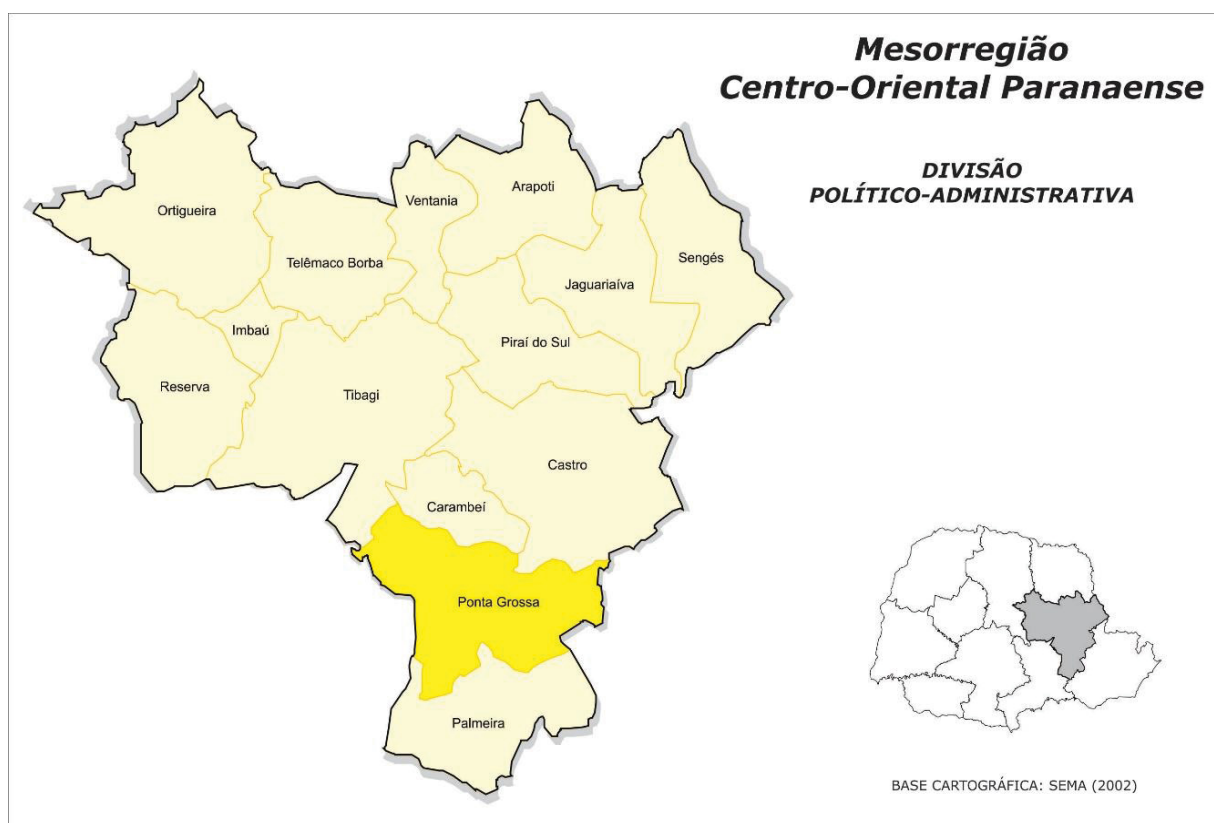
<sup>37</sup> A Reforma do ensino médio surgiu como uma Medida Provisória e foi transformada em Lei pelo Senado Brasileiro. Durante o período de votação da MP 746, as consultas públicas viabilizadas pelo Senado resultaram em 4.329 votos a favor da reforma e 72.410 votos contrários. Tal resultado popular não foi suficiente para barrar o projeto e sensibilizar a base parlamentar. Segundo Paulo Carrano em nome da ANPED, a “reformulação do ensino médio que aí está não avança para nenhum tipo de concepção de Educação Integral ainda que um dos objetivos expressos da nova Lei do ensino médio seja a ampliação da jornada escolar”. (ANPED, 2017). A Lei implementa o ensino em regime integral, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular e divide o currículo por área (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional). Ao mesmo tempo, cria a possibilidade de um itinerário formativo baseado na Educação Profissional de nível técnico.



## 2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA-PR

Ponta Grossa é cidade polo da Mesorregião Centro-Oriental do Estado do Paraná, área do chamado Paraná Tradicional, que abrange o Segundo Planalto Paranaense. Com cerca de 11% do território estadual, a Mesorregião Centro-Oriental é constituída por 14 municípios, dos quais se destaca Ponta Grossa em função de um novo perfil de desenvolvimento econômico. O município integra uma vasta faixa de terra, que vai da divisa com o estado de São Paulo até os limites do Paraná com Santa Catarina, chamada “Campos Gerais”<sup>38</sup>, região composta de campos cobertos de vegetação baixa, com pontos de vegetação mais fechada denominada capões e inúmeras árvores Pinheiro do Paraná. (PMPG, 2007).

FIGURA 9 – PONTA GROSSA E OS MUNICÍPIOS DA MESORREGIÃO CENTRO-ORIENTAL PARANAENSE



FONTE: Adaptado de IPARDES (2004).

<sup>38</sup> “Pelos Campos Gerais antigamente passaram vários viajantes, que vinham de São Paulo com destino ao Paraguai. O mais famoso viajante foi Auguste Saint Hilaire, que assim descreveu o local, ‘não exagero em dar aos Campos Gerais a denominação de paraíso terrestre do Brasil’. Esta região de campos favoreceu o surgimento de inúmeras fazendas de criação de gado, que contribuíram para o seu povoamento, junto com o Caminho das Tropas”. (PMPG, 2007, p.12).

Considerada sede urbana que apresenta níveis elevados de crescimento em relação ao restante do Estado, Ponta Grossa une o norte e o oeste paranaense ao porto de Paranaguá e mantém-se importante pela sua localização estratégica próxima da Mesorregião Metropolitana de Curitiba, se integrando ao sistema urbano de Curitiba pela infraestrutura viária que facilita o fluxo de trocas. (IPARDES, 2004).

Ponta Grossa insere-se na classificação de extrema relevância econômica, em relação ao total do Estado do Paraná. Tal condição demonstra que a cidade e seu entorno têm participação nas atividades ligadas aos segmentos modernos da indústria e dos serviços e no conjunto de atividades econômicas nacionais e internacionais. Pelos padrões citados, o município “vem representando opção de chegada aos fluxos migratórios que buscam a metrópole ou os grandes centros urbanos, ampliando os limites do recorte de inserção na dinâmica da aglomeração”. (IPARDES, 2006, p. 21). Com ênfase na agricultura e na pecuária, é uma das regiões mais produtivas do Brasil, decorrente do desenvolvimento tecnológico e da comercialização e produção de grãos. (PMPG, 2019). Nos últimos anos, o município vem diversificando suas atividades econômicas, passando de uma economia centrada na agropecuária para uma progressiva economia voltada à produção industrial, ao comércio e à prestação de serviços.

Com uma população estimada em 348.043 habitantes, Ponta Grossa apresenta IDHM de 0,763<sup>39</sup>, acima da média do Estado que é de 0,749<sup>40</sup> – numa escala que vai até 1 – “considerado de alto desenvolvimento humano, confirmando que sua condição mais urbanizada e de polo regional assegura a oferta, ainda que não suficiente, de oportunidades de obtenção de renda e serviços”. (IPARDES, 2004, p.43). O índice mede o desenvolvimento humano a partir de indicadores de esperança de vida ao nascer, taxa de alfabetização, taxa de frequência escolar e renda per capita, assim como, verifica as desigualdades de forma abrangente e comparativa.

Em relação a renda, pobreza e desigualdade, o salário médio mensal dos trabalhadores formais equivale a 2,7 salários mínimos e a renda per capita média do

---

<sup>39</sup> Segundo Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2013), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) de Ponta Grossa é 0,763, em 2010, uma taxa de crescimento de 12,87% em relação ao IDHM de 2000 (0,676). Nesse sentido, Ponta Grossa-PR situa-se na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,837, seguida de Renda, com índice de 0,755, e de Educação, com índice de 0,703.

<sup>40</sup> O Estado do Paraná tem o 5ª maior IDHM do Brasil entre as 27 unidades federativas do país. Nesse ranking, o maior IDHM pertence ao Distrito Federal (0,824) e o menor pertence ao Alagoas (0,631). (ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, 2013).

município é igual a R\$ 877,10, em 2010. (IBGE, 2019). A proporção de pessoas pobres, ou seja, com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 140,00 é de 6,72%, em 2010. A desigualdade de renda pode ser descrita através do Índice de Gini, que em Ponta Grossa passou de 0,57, em 2000, para 0,54, em 2010. Significa que a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos do município, numericamente, aponta que metade das pessoas não tem renda e a outra metade partilha toda ela de forma igual, sendo que 0 representa situação de total igualdade (todos têm a mesma renda) e 1 significa completa desigualdade de renda (uma única pessoa detém a renda do lugar). (ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, 2013). O coeficiente de Gini de Ponta Grossa, embora esteja na metade da escala, quanto mais se afasta de 0 maior é a sua desigualdade. Portanto, ainda demonstra que existem desigualdades no bem-estar da população. Além disso, o município “concentra 48% do total de desempregados da mesorregião Centro-Oriental, apresentando uma taxa de desemprego superior a 15%, uma das maiores do Estado”. (IBGE, 2019; PMPG, 2019, p.66).

TABELA 4 – RENDA, POBREZA E DESIGUALDADE DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA-PR

	1991	2000	2010
Renda per capita	452,75	629,15	877,10
% de extremamente pobres	7,14	4,58	1,63
% de pobres	25,02	16,46	6,72
Índice de Gini	0,56	0,57	0,54

FONTE: Adaptado de Atlas do desenvolvimento humano no Brasil (2013).

Embora o índice de IDHM de Ponta Grossa esteja acima da maioria dos municípios do Paraná, ainda existem dificuldades que refletem na vida da população, seja na busca por moradia, por melhores condições de vida, nos serviços de saúde, trabalho e qualificação. Sem dúvida, as configurações do setor industrial de Ponta Grossa favorecem um perfil de cidade com estrutura asfáltica e dinâmica de valorização da terra que contribui para a especulação imobiliária, contudo, tal condição revela um modelo de “desenvolvimento concentrador, seletivo e excludente”. (SCHEFFER, 2003; KRAINSKI, 2013, p.93). A mesma modernização combinada com a industrialização, “atraiu volumosos contingentes de população empobrecida e de baixa qualificação profissional que, expulsos do campo pela agricultura modernizada,

rumaram para a cidade em busca de trabalho e moradia”. (MATIAS; NASCIMENTO, 2011, p.79). Em síntese,

os resultados apontam para um território diverso, concentrado e desigual, compondo espacialidades com certo grau de homogeneidade em seu interior – relevantes, sob o ponto de vista socioeconômico e institucional, ou socialmente críticas, pela carência e deficiência expressas em indicadores sociais –, cuja integração resulta da história e sustenta a dinâmica do território como um todo. (MOURA et al. 2006, p.145).

Ponta Grossa-PR também se destaca na oferta de lazer, cultura e arte dentre todos os municípios da Mesorregião Centro-Oriental Paranaense. De acordo com o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (2019), as despesas municipais com o setor de Cultura em 2018 no município Ponta Grossa foram de 7.401.359,80 reais. (PMPG, 2019). A partir da Lei nº 10.718 de 28 de setembro de 2011, o Conselho Municipal de Política Cultural (CMPC), é criado com o objetivo de articular Estado e sociedade civil na fiscalização e promoção de atividades no setor cultural, segundo as diretrizes da política de cultura nacional. Com 16 representantes, o conselho de caráter consultivo e deliberativo, passa a ser composto por integrantes do poder público e da sociedade civil, ficando responsável pelo direcionamento, planejamento e execução do orçamento do Fundo Municipal de Cultura. Uma das ações do conselho, com maior impacto na cultura do município, é a realização de concursos via edital que fomentam a produção artística da cidade. São apresentações itinerantes de teatro, exposições de artes visuais na Câmara dos Vereadores e no edifício do Centro de Cultura, shows de bandas locais na praça, produção de livros de literatura infanto-juvenil com ilustradores da região, narração de histórias e poemas na biblioteca municipal e recitais no conservatório de música. (PMPG, 2019).

No ano de 2017, a Câmara Municipal de Ponta Grossa decreta, a partir do Projeto de Lei nº 376/2017, o Plano Municipal de Cultura de Ponta Grossa (PMC-PG), que define políticas públicas para a cultura por dez anos. O plano estabelece um sistema de gestão pública e participativa das políticas culturais, da proteção e promoção do patrimônio e da diversidade cultural, garantindo o acesso à produção e fruição da cultura em todo o município. A cidade ainda é palco de eventos artísticos e culturais: Festival de Música de Ponta Grossa (11 edições), projeto “Sexta às Seis” (shows de bandas locais), Festival Teatro e Circo em Festa, Conferência Municipal de Cultura (20 edições), Festival Nacional de Contadores de Histórias (5 edições), Mostra

Paranaense de Dança (12 edições), Semana da Cultura Bruno e Maria Enei (30 edições), Festival Literário dos Campos Gerais (8 edições), Festival de Percussão de Ponta Grossa (2 edições), Congresso de Educação (7 edições), Leitura e Formação de Leitores, Festival Literário dos Campos Gerais (8 edições), Feira do Livro de Ponta Grossa (11 edições), Mostra Pedagógica (9 edições) e Seminário de Educação Inclusiva (13 edições), Festival Paranaense de Taiko (16 edições), Festival Expressão Afro (2 edições), Música na Chaminé e Natal Encantado (anual). Também sedia o Festival Universitário da Canção (FUC), desde 1980, e o Festival Nacional de Teatro (FENATA), desde 1973, ambos realizados pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Na cidade, ainda ocorrem festas típicas, como a FESUVA (36 edições), Feira do Peixe Vivo (16 edições), Festa do Divino (17 edições), Festa de São Cristóvão (67 edições), Festival do Leitão no Rolete (13 edições), Festa do Carneiro no Rolete (26 edições) e a Festa Folclórica-popular alemã Münchenfest (30 edições). (PMPG, 2019).

Dentre as unidades culturais gestadas pela Prefeitura Municipal, encontram-se o Cine-Teatro Ópera, Conservatório Maestro Paulino, Casa da Memória Paraná, Biblioteca Pública Municipal Prof. Bruno Enei, Centro de Cultura Cidade de Ponta Grossa e Estação Arte. A prefeitura mantém os seguintes corpos artísticos: Banda-Escola Lyra dos Campos, Orquestra Sinfônica Cidade de Ponta Grossa, Grupo de Teatro de Ponta Grossa (início em 2019) e Coro Cidade de Ponta Grossa. Nota-se que a política de incentivo à prática, à criação e à disseminação cultural em Ponta Grossa-PR é recente, advém das últimas gestões municipais. Sendo assim, o acesso aos espaços e eventos artísticos na cidade ainda estão em processo de consolidação e descentralização, isto é, aos poucos estão saindo dos espaços físicos e edificações centrais para adentrar nos bairros e vilas do município.

Outro aspecto crescente em Ponta Grossa-PR é a demanda pelo Ensino Superior, exemplificada pela presença de importantes centros de ensino e pesquisa na região dos Campos Gerais. As Instituições Federais, Estaduais e privadas, como exemplificadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná são grandes responsáveis por fortalecer a economia regional e a estrutura produtiva do Paraná<sup>41</sup>. As instituições de ensino e pesquisa têm

---

<sup>41</sup> Segundo estudos recentes de Rufini (2017, p.15), o Sistema de Ensino Superior Estadual no Paraná é composto por 7 universidades que ofertam 333 cursos de graduação, 263 de especialização, 127 mestrados e 54 doutorados. Nos últimos anos, houve um processo de verticalização do Ensino Superior

demonstrado crescente intercâmbio com a economia regional, especialmente pela geração de emprego e renda e, conseqüentemente, pela difusão de conhecimentos científicos e culturais. A dinamização da economia regional tem se beneficiado do funcionamento dessas instituições públicas<sup>42</sup>, principalmente porque as empresas se apropriam do conhecimento e das pesquisas científicas das instituições, traduzindo em inovações na produção (CANDARELLI et al, 2017, p.26). Vale ressaltar, que o papel da Universidade pública é de gerar, sistematizar e difundir conhecimentos, contribuindo nos múltiplos bens e serviços da sociedade, na qualificação profissional e, principalmente, na ampla pesquisa científica e tecnológica do país, parte integral da economia e do desenvolvimento regional. (LOPES, 2001). A demanda por cursos de graduação no estado propiciou a expansão acelerada do ensino superior no Paraná e da infraestrutura técnico-científica em toda a região do primeiro espaço econômico relevante. Por sua vez, a Universidade Estadual de Ponta Grossa apresenta grau de influência grande em muitos municípios do seu entorno, cerca de 22 municípios do Estado do Paraná, através de campi avançados e projetos de extensão. (IPARDES, 2004)

A UEPG foi criada pelo Governo do Estado do Paraná através da Lei no 6.034, de 6 de novembro de 1969, e Decreto no 18.111, de 28 de janeiro de 1970. A instituição resulta da fusão de importantes faculdades de ensino superior do Paraná, entre elas estão a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa (1949), Faculdade Estadual de Farmácia e Odontologia de Ponta Grossa (1952), posteriormente desmembrada na Faculdade Estadual de Farmácia e Bioquímica de Ponta Grossa, a Faculdade Estadual de Odontologia de Ponta Grossa (1966), Faculdade Estadual de Direito de Ponta Grossa (1954), Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Administração de Ponta Grossa (1966). Desde então, a Universidade apresenta em seu histórico 13 gestões administrativas, cujos cargos de reitor e vice-reitor até 1983 eram nomeadas pelos governadores do Estado e só a partir da quinta gestão, a eleição foi por meio de consulta à comunidade universitária.

---

Estadual, “a partir dos resultados da melhoria da qualificação do quadro de docentes, técnicos e pesquisadores, assim como da consolidação dos cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado)”. Essa expansão tem ocorrido conforme as demandas das regiões nas quais as instituições se encontram, e de acordo com a viabilidade técnica e financeira da oferta de novos cursos.

<sup>42</sup> O estado do Paraná tem grande relevância no âmbito de instituições estaduais públicas do Brasil. Das oito Universidades Estaduais instaladas na região sul do país, seis se localizam no Paraná, estando no ranking com o segundo maior número de IES estaduais do Brasil, apenas atrás do estado de São Paulo. (CANDARELLI et al. 2017, p.29).



Até o ano de 1987 o ensino na UEPG era pago, já que a Lei 5.540/68 delegava à instituição a escolha jurídica, contudo, com o registro de uma nova estrutura e registros de novos cursos a Universidade foi consolidando-se como instituição, atingindo a gratuidade no ensino. Com a nova medida implementada, a educação na UEPG passa a ser pública, sendo dever do Estado assegurar sua organização, oferta e financiamento. Frente a esse contexto, é significativo o crescimento de novos cursos e vagas ofertadas, além do aumento dos espaços físicos e das reivindicações por uma estrutura de qualidade que atendessem às demandas do ensino de graduação, pós-graduação e a distância. (UEPG, 2019)

Existem três formas distintas de ingresso na Universidade Estadual de Ponta Grossa: vestibular, PSS (processo seletivo seriado) e transferência externa. O vestibular é constituído de prova de conhecimentos gerais, específicos e teste de habilidades específicas. O ENEM pode ser aproveitado nas provas objetivas como parte do total de pontos da classificação. Há também o vestibular dos povos indígenas do Paraná que oportuniza a população indígena acesso ao ensino superior. O PSS, ou processo seletivo seriado, corresponde ao caminho alternativo de acesso ao curso de graduação, pois passa por provas anuais (I, II e III) e avalia as competências e habilidades adquiridas pelo aluno em cada uma das séries do ensino médio. O vestibular guarda até 25% das vagas dos cursos de graduação para os candidatos inscritos no PSS. A transferência equivale ao preenchimento de vagas existentes a partir de teste seletivo para estudantes oriundos de outras instituições de ensino superior. Em todas as formas de ingresso na UEPG há reserva de vagas para estudantes oriundos de instituições públicas e negros.

A maioria dos ingressantes na instituição é do próprio estado do Paraná, isso demonstra que os investimentos feitos na instituição contribuem na formação de capital humano e principalmente, beneficia pessoas que têm sua residência original em municípios do entorno de Ponta Grossa. (QUEJI; RAIHER; VALLE, 2017). Ainda segundo Queji, Raiher e Valle (2017), quanto maior o número de alunos nas Universidades Estaduais procedentes do próprio estado, maior é o nível de emprego e emprego per capita dos municípios, igualmente, maior tende a ser o salário médio dos trabalhadores formais (acima de três salários). Sendo assim, a UEPG e o município de Ponta Grossa se beneficiam da associação entre formação pública de qualidade e condições no mercado de trabalho formal.



No âmbito da extensão, os programas desenvolvidos envolvem 198 municípios nas ações e projetos de extensão, estabelecendo acordos e convênios com prefeituras da região e órgãos do estado, ampliando a prestação de serviços à comunidade. Na agenda que movimenta as atividades culturais da Universidade, encontram-se os seguintes programas: Encontro de Corais; Festival Universitário da Canção (Etapa Regional e Nacional); Festival Nacional de Teatro; Exposições Galeria de Artes Proex; Concertos e Apresentações; Cursos e Oficinas e Museu Campos Gerais. (UEPG/PROPLAN, 2014). Toda sua estrutura está dividida em dois campus: Central e Uvaranas, e mais dois *campi* avançado: Telêmaco Borba e Castro. (UEPG/PROPLAN, 2014).

FIGURA 10 – CAMPUS CENTRAL E CAMPUS UVARANAS DA UEPG



FONTE: UEPG/PROPLAN (2014).

Enquanto Instituição de Ensino Superior do complexo educacional do Estado do Paraná, a Universidade Estadual de Ponta Grossa tem como finalidade “proporcionar à sociedade meios para dominar, ampliar, cultivar, aplicar e difundir o patrimônio universal do saber humano, capacitando todos os seus integrantes a atuar como força transformadora”. A ação unitária entre o ensino de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão, encontra-se resumida no desenvolvimento da ciência e das múltiplas formas de conhecimento e expressão técnicas e científicas, artísticas e culturais. Apesar dos avanços identificados,

as dificuldades também se fazem presentes, como no interior da maioria das universidades públicas brasileiras: recursos escassos, falta de professores, descontinuidade de projetos, defasagem do acervo bibliográfico. Entretanto, nada consegue substituir a Universidade enquanto espaço de produção de conhecimento e de criação cultural. A Universidade não pode abdicar de sua função social expressa no tripé ensino, pesquisa e extensão, tendo como princípios a autonomia da investigação científica e da liberdade de pensamento e criação. (KRAINSKI, 2013, p.18).

Atualmente, a UEPG é composta pelos seguintes setores: Ciências Exatas e Naturais; Ciências Agrárias e Tecnologia; Ciências Biológicas e Saúde; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas, Letras e Artes; Ciências Jurídicas. Conforme Tabela 5, é significativa a diversidade de cursos de Licenciatura na UEPG, totalizando 12 Licenciaturas presenciais e 7 a distância, o que corresponde a 38% do total de cursos presenciais e a distância ofertados. No setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, destaca-se a Licenciatura em artes visuais que atende a formação de docentes habilitados para o ensino em artes visuais na educação básica e desenvolve pesquisas em arte e em áreas correlatas. Criado em 2002, com duração de 4 anos, a graduação em artes visuais tem uma presença atuante junto à comunidade pontagrossense, interagindo no cenário artístico e cultural da cidade e atendendo às necessidades de um mercado carente de profissionais da área na cidade.

TABELA 5 – RELAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA DA UEPG

SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS	SETOR DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS E DE TECNOLOGIA	SETOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
<u>Cursos Presenciais</u> Licenciatura em Matemática Bacharelado em Matemática Licenciatura em Geografia Bacharelado em Geografia Licenciatura em Física Bacharelado em Física Licenciatura em Química Bacharelado em Química Tecnológica <u>Cursos a Distância</u> Licenciatura em Matemática Licenciatura em Geografia	<u>Cursos Presenciais</u> Engenharia Civil Agronomia Bacharelado em Engenharia de Software Engenharia de Materiais Engenharia de Alimentos Engenharia de Computação Zootecnia <u>Cursos a Distância</u> Licenciatura em Computação	<u>Cursos Presenciais</u> Medicina Farmácia Odontologia Licenciatura em Ciências Biológicas Bacharelado em Ciências Biológicas Bacharelado em Educação Física Licenciatura em Educação Física Bacharelado em Enfermagem <u>Cursos a Distância</u> Licenciatura em Educação Física
SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES	SETOR DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
<u>Cursos Presenciais</u> Administração - Noturno Ciências Econômicas Serviço Social Ciências Contábeis Bacharelado em Jornalismo Administração Comércio Exterior - Matutino Bacharelado em Turismo Administração Telêmaco Borba - Comércio Exterior <u>Cursos a Distância</u> Bacharelado em Administração Pública Tecnologia em Gestão Pública	<u>Cursos Presenciais</u> Licenciatura em Pedagogia Licenciatura em Letras Português/Francês e Respectivas Literaturas Licenciatura em Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas Licenciatura em Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas Licenciatura em Música Licenciatura em Artes Visuais Licenciatura em História Bacharelado em História <u>Cursos a Distância</u> Licenciatura em Pedagogia Licenciatura em Letras/Espanhol Licenciatura em História	<u>Cursos Presenciais</u> Direito

FONTE: Adaptado de catálogo de cursos UEPG (2019).

Na seção seguinte, será analisada a formação e o ensino de artes visuais a partir da Licenciatura em artes visuais da UEPG, tomando como referência o projeto pedagógico, o currículo do curso e os relatos oriundos das entrevistas, com o objetivo de retomar as particularidades da formação acadêmica dos professores de artes visuais egressos da UEPG que atuam em Ponta Grossa.

### 2.2.1 A Licenciatura em artes visuais da UEPG

O curso de Licenciaturas em artes da UEPG foi criado no ano de 2002 (Resolução UNIV nº 25, de 16 de dezembro de 2002), iniciando suas atividades em 2003, com a primeira turma. Na época o curso era reconhecido como Licenciaturas em artes com ênfase em artes visuais. No início muitos alunos eram já graduados em outras áreas como Direito, Agronomia, Educação Física, que correspondia mais de 50% da turma. A forma de ingresso dos alunos exige submissão ao vestibular ou PSS (Processo Seletivo Seriado) e Teste de Habilidade Específica (THE). Administrativamente, em 2009 foi criado o Departamento de Artes (Resolução UNIV nº 43 de 10/12/2008) e em 2011 se instalou o Colegiado de Curso. Também, em 2009, o curso conseguiu estrutura adequada para suas atividades acadêmicas, como salas de pinturas, gravura, escultura, desenho, laboratório de informática e anfiteatro. (UEPG, 2015). “O reconhecimento do curso ocorre com Decreto nº 3595 de 14/10/2008, D.O.E. nº 7.827 de 14/10/2008, complementado pelo Decreto nº 5108 de 14/07/2009 e D.O.E. nº 8.013 de 14/07/2009.” (UEPG, 2015, p. 11).

Quanto as suas finalidades, o curso “[...] tem como objetivo formar docente com competências visuais (percepção, reflexão e potencial criativo) e pedagógicas que permitam sua atuação crítica e reflexiva no ensino de artes visuais”. Destaca-se na proposta a intenção de que o docente de artes visuais deve além de elaborar trabalhos artísticos, desenvolver pesquisas na área também. Assim a formação estaria voltada para um perfil de professor/pesquisador – artista. (UEPG, 2015, fl. 26). O campo de atuação crítica e reflexiva do professor de artes visuais envolve o ensino na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, no ensino formal e informal, educação de jovens e adultos e na educação inclusiva. (UEPG, 2015). Com efeito, as competências e habilidades propostas no projeto pedagógico do curso, recuperam as mesmas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em artes visuais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores

da educação básica. Estes documentos preveem vivências de pesquisa que permitam ao acadêmico significativa ampliação da sensibilidade e aquisição de conhecimentos de modalidades artísticas. (UEPG, 2015). A partir de 2012, o curso passou a compreender a área de artes visuais como linguagem autônoma do grande sistema das artes, configurando-se uma Licenciatura específica e não de característica polivalente. Quanto à estrutura curricular, a primeira grade entrou em vigor no ano de 2003 (Resolução UNIV nº 38/02). Em 2008 passa por processo de alteração, sendo o novo currículo regulamentado pela resolução CEPE nº 240/2008, alterada pela resolução CEPE nº 012/2012 (grade curricular em anexo), resultando que o acadêmico deverá perfazer o equivalente a 3.345 horas, divididas em disciplinas de Formação Básica Geral, Formação Específica Profissional, Diversificação ou Aprofundamento, Estágio Curricular e Atividades Complementares, distribuídas em quatro anos e, no máximo, seis anos letivos. (UEPG, 2019, online).

As principais disciplinas de Formação Específica que compõe esse currículo, desenvolvidas até o período de 2014 na Licenciatura em artes visuais da UEPG são: a) reflexão em artes visuais e reflexão artística; b) produções artísticas em artes visuais; c) práticas artísticas em artes visuais; d) arte e tecnologia. Cabe destacar que os conteúdos elencados nas disciplinas de Reflexão em artes visuais e Reflexão Artística são formados essencialmente por temas da história da arte ocidental. (QUADRO 5). Também, a grade curricular da Licenciatura em artes visuais conta com o ensino de história do cinema; movimentos e gêneros cinematográficos; escultura; linóliogravura; xilogravura; gravura em metal; pintura (óleo, têmpera, acrílica); desenho (figura humana, observação, paisagem, técnica, memória, natureza-morta); instalação; objeto-arte; *body-art*; arte digital e poéticas digitais; história e composição fotográfica; arte conceitual; *ready-made*; performance; arte povera e hiperrealismo. (UEPG, 2019, online). Esses conteúdos de formação acompanham as indicações das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná da educação básica, que sugerem os temas a serem ensinados no ensino fundamental II, conforme demonstrado no quadro 6.

QUADRO 5 – RELAÇÃO DE CONTEÚDOS DAS DISCIPLINAS DE REFLEXÃO EM ARTES VISUAIS E REFLEXÃO ARTÍSTICA DO CURRÍCULO ATÉ 2014 DA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG

DISCIPLINA	CONTEÚDOS		
REFLEXÃO EM ARTES VISUAIS E REFLEXÃO ARTÍSTICA	Pré-história; Egípcia; Gregas; Romana; Idade Média: Bizantina, Românica e Gótica; Renascimento; Barroco; Rococó.	Neoclássico; Romantismo; Impressionismo; <i>Art Nouveau</i> ; Rupturas artísticas do século XX e vanguardas; Contemporânea.	Arte Holandesa no Brasil Barroco Brasileiro Missão Artística Francesa Semana de Arte Moderna de 1922 Segunda fase da Modernidade Arte Brasileira Contemporânea

FONTE: Adaptado de catálogo de cursos UEPG (2019).

QUADRO 6 – CONTEÚDOS ESTRUTURANTES DA DISCIPLINA DE ARTES VISUAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ

ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II	CONTEÚDOS ESTRUTURANTES
	Movimentos e períodos
6º	Arte Rupestre Arte Greco-Romana Arte Africana Arte Oriental
7º	Renascimento Barroco Arte Indígena Arte Popular Brasileira Arte Paranaense
8º	Arte no Séc. XX Arte Contemporânea Indústria Cultural
9º	Vanguardas Realismo Muralismo Arte Latino-Americana Hip Hop

FONTE: Adaptado de Diretrizes Curriculares da educação básica-PR (2008).

Tendo em vista tal contexto de formação, fica particularmente expressa a existência do mesmo fenômeno no currículo de arte, de nível superior e de nível básico: ambos seguem uma perspectiva sequencial, com enquadramento no decurso da história universal da arte e nos valores estéticos dos veículos tradicionais da cultura. Em especial, significa que os professores ensinam códigos da arte do qual não detém, pois, o tipo de currículo que vivenciaram pressupõe manipulações simbólicas que estão distantes do meio de origem dos acadêmicos, até mesmo dos

estudantes de origem privilegiada. Nesse caso, pode-se dizer que um dos pressupostos da competência artística – no tópico formação acadêmica – dos professores de artes visuais segue uma concepção fortemente hierarquizada de cultura. Os assuntos considerados centrais para um bom desenvolvimento em arte passam a ser definidos por usos “arbitrários de cultura, sustentados por *habitus* de classes e assumidos por convenções que enunciam discursivamente posições político-ideológicas dos campos artístico-cultural e político”. (MARQUES, 2014, p.2). A arbitrariedade se dá no processo de ocultamento da classe que origina essa vertente cultural, quer dizer, “no apagamento do fato de que ela não possui, em si mesma, nenhum valor intrínseco, retirando toda a sua superioridade do fato de estar em posição dominante nas relações de força entre os diferentes grupos sociais”. (NOGUEIRA, 2017, p.36).

Como resultado, a instituição de ensino, por meio da autoridade que confere à ação pedagógica e aos conteúdos que ela ensina, se apresenta como cultura neutra, na medida em que impõe “um arbitrário cultural como cultura universal”, ou seja, definidos como superior a outra cultura, promovendo assim, àqueles desprovidos de herança cultural, um ato de violência simbólica. (NOGUEIRA, 2017, p.37). Segundo Bourdieu (2001c, p.207),

a violência simbólica é essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (portanto, à dominação), quando dispõe apenas, para pensá-lo e para pensar a si mesmo, ou melhor, para pensar sua relação com ele, de instrumentos de conhecimento partilhados entre si e que fazem surgir essa relação como natural, pelo fato de serem, na verdade, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação.

Essa submissão não é voluntária ou deliberadamente consciente, mas se inscreve sob a forma de esquemas de percepção, apreciação, ação e disposições duráveis nos corpos dos dominados. Logo, pensar numa condição de superação está para além da “lógica pura das consciências conhecedoras”, ou do “efeito automático da tomada de consciência”. (BOURDIEU, 2001c, p.207-208). Ocorre que a violência simbólica, para os grupos dominados, não significa a “perda da cultura familiar de origem”, mas um reconhecimento da “desvalorização do saber e do saber fazer tradicionais dos meios populares, em favor do saber e do saber fazer socialmente legitimados”. (NOGUEIRA, 2017, p.36). Tal padrão se revela na prática cotidiana dos professores de artes visuais, em que as obras de arte da cultura consagrada são



encaradas como verdadeiras. O próprio terreno pedagógico é para os professores o único terreno no qual eles têm a possibilidade de dominar e serem interlocutores da cultura gerada por outros artistas, pertencentes frequentemente à outras épocas, contudo, isto implica na reprodução, em seus campos de atuação, da “dignidade cultural atribuída à obra de arte”. (PORCHER, 1982, p.188). Segundo Blot (1982, p.134),

não se quer dizer que os educadores ou os grupos de amadores não devam abordar obras do grande repertório universal. Pensamos, apenas, que se eles pretendem promover um determinado meio através desse próprio meio, não podem contentar-se com uma simples contribuição cultural.

O problema coloca-se no que diz respeito à aprendizagem e ao ensino, em que os valores estéticos são adquiridos artificialmente e definem-se em função dos meios artísticos estranhos ao campo de ocorrência, e “a escola não está em condições de opor-se a essa força”. (PORCHER, 1982, p.189). Como a competência artística dos professores de arte mantém certa distância das referências reais, aprofundando as distorções e reduzindo a compreensão da criação, consequentemente, a formação estética dos alunos é feita por meio de “gramáticas generativas”. (FORQUIN, 1982, p.41). No campo ideal, de acordo com Blot (1982, p.134), os alunos e alunas de culturas artísticas distintas da europeia ocidental, exigiriam de seus professores de arte a aspiração à criação original e, por sua vez, poderiam dizer a eles o seguinte questionamento:

nada de colonialismo cultural: o que nós esperamos de vocês é que nos ajudem, mediante uma adequada contribuição metodológica, a reencontrar as nossas raízes culturais e a gerar deste modo um teatro que seja inconfundivelmente nosso, que nos diga respeito, que nos questione verdadeiramente. Quando voltarmos a ser criadores livres, teremos prazer, sem segundas intenções, em conhecer a cultura de vocês, por que não em apreciá-la, em compará-la com a nossa.

O fato é que há toda uma historicidade artística determinada por apenas um ângulo, cujo foco está nos produtos dignos de serem admirados e fruídos de acordo com um sistema de produção e reprodução da arte, ou melhor, toda uma cadeia de processos sociais e políticas regendo o que pode ser admirado. (CANCLINI, 1980). Aquilo que as culturas dependentes entendem como produção artística é, na realidade, algo abstrato. Essa desconexão entre o ensino da história da arte europeia e a evolução estética latino-americana é mencionada na fala de Saúl Yurkievich (1974) apud Canclini (1980, p.109):

o cubismo e o futurismo correspondem ao entusiasmo admirativo da primeira vanguarda diante das transformações físicas e mentais provocadas pelo primeiro apogeu da máquina; o surrealismo é uma rebelião contra as alienações da era tecnológica; o movimento concreto surge com a arquitetura funcional e o desenho industrial com intenções de criar, programada e integralmente, um novo habitat humano; o informalismo é outra reação contra o rigor racionalista, o ascetismo e a produção em série da era funcional, corresponde a uma aguda crise de valores, ao vazio existencial, provocado pela Segunda Guerra Mundial, que foi a pior matança da história humana. **Praticamos todas essas tendências na mesma sucessão em que as praticaram na Europa, quase sem termos entrado no “reino mecânico” dos futuristas, sem termos chegado ao apogeu industrial, sem termos ingressado plenamente na sociedade de consumo, sem termos sido invadidos pela produção em série, nem limitados por um excesso de funcionalismo; tivemos angústia existencial sem Varsóvia nem Hiroshima.** (grifos do autor).

Outro fator imprescindível em relação à arbitrariedade curricular, é que o modelo hierarquizado de conteúdo, como consta nas diretrizes do estado do Paraná na educação básica e que rege a formação de professores da Licenciatura em artes visuais da UEPG, advém de uma compreensão linear da história, de uma percepção de temporalidade fixada na ideia de um tempo homogêneo. As especificidades do tempo histórico no currículo de arte, composto por conteúdos do mais antigo ao mais recente – da arte rupestre à arte cinética – denotam que as concepções de tempo e de passado permanecem àquelas relacionadas ao tempo progressivo. Nesse sentido, o estudo da arte fica atribuindo à periodização no modelo quadripartite<sup>43</sup>, voltada para a “evolução linear da humanidade, baseada numa razão universal que reforçou a hierarquização cultural, tendo como sinônimo de cultura os costumes e tradições da grande/alta cultura”. (MARQUES, 2015, p.45). Comum nas instituições de ensino e nos materiais didáticos, a organização da história em quatro períodos distintos, parte da ideia de que os fatos estão relacionados ao período de formação dos estados-nação modernos, demarcados pela forma de ver o passado e explicar o presente, segundo um referente de verdade absoluto, e isso é estendido para o Brasil. Tal vinculação é confirmada em entrevista com os professores<sup>44</sup>:

***Pesquisadora:*** *qual direcionamento você dá às artes visuais nas aulas do ensino fundamental II?*

<sup>43</sup> Segundo Ramos e Souza (2016, p.9), o sistema de conteúdos predominante nas escolas é o da “história como uma grande narrativa, no chamado modelo quadripartite – história antiga, medieval, moderna e contemporânea – que privilegia uma abordagem político-econômica, com centralidade na concepção de herança judaico-cristã como raiz do ‘mundo ocidental’, que depois se subdivide em diversas histórias nacionais particulares”.

<sup>44</sup> Detalhes do perfil e percurso dos professores serão apresentados no capítulo seguinte, quando forem tratados os aspectos da socialização profissional.

**Professora Antônia (entrevista):** No 6º ano fica na arte da Antiguidade e nos primórdios mesmo, na arte rupestre, arte egípcia, que a agente trabalhou bastante. E com essa questão agora do jardim [revitalização dos muros e jardins do pátio do colégio], tô tentando trabalhar mais essa questão da natureza, mas os conteúdos permanecem os mesmos. **Eu trabalhei arte rupestre, africana, oriental e arte da antiguidade, Grécia e Roma. No 7º o renascimento, arte indígena, barroco.** Aí, tem a questão da arte paranaense. Se não me engano tá lá no 7º, não lembro. Ainda não sei como vou trabalhar isso. Ano passado não consigo me lembrar se cheguei a trabalhar isso com eles ou não. **O barroco eu adentrei a partir do Aleijadinho.** Por exemplo, a questão do ornamento rococó, do barroco, é uma coisa que esse ano eu resolvi trabalhar com eles. [...]. **Essa parte da indústria cultural no 8º ano, a gente trabalhou land art, fotografia relacionada à questão contemporânea, a pop e a op art, cinema e fotografia. No teatro de sombras eles criaram os personagens deles. No 9º ano eu amo trabalhar muralismo. Já trabalhei muito o expressionismo, o impressionismo, já passei por todas as vanguardas, mas eu não lembro em qual série.**

**Professor Vicente (entrevista):** 6º começo ali com arte rupestre, aí a gente tem a arte egípcia, bizantina, greco-romana. **Eu gosto de trabalhar arte pré-colombiana também. Teve um ano que sobrou tempo que eu trabalhei arte oriental.** A partir do 7º pego barroco, renascimento, barroco brasileiro e aí eu gosto de trabalhar um pouco arte paranaense, ensino pra eles o que é patrimônio material, imaterial. Aí eu já começo a entrar um pouquinho na questão das músicas na Idade Média, música renascentista e música barroca. No 8º ano eu começo com o impressionismo, pego o expressionismo alemão e aí já começo a relação do cinema expressionista, eu trabalho fotografia e cinema e também já trabalho música impressionista e expressionista. Quando a turma é boa eu pego um pouquinho do romantismo, a música romântica, classicismo, mas não é sempre que dá tempo e ainda trabalho história em quadrinho. No 9º ano começo firme nas vanguardas artísticas, op e pop art, concretismo, modernismo brasileiro e chego na arte contemporânea. **O que eu percebi é que os livros didáticos procuram fazer relações de interligar, mas isso é péssimo porque faz uma confusão tremenda na cabeça do aluno e quando você chega lá no vestibular é cronológico. Aí, você não prepara teu aluno numa ordem cronológica, acha que a arte é uma salada, porque, por exemplo, o expressionismo é uma crítica ao impressionismo. Como que ele vai entender que o renascimento é uma referência a arte greco-romana se ele não viu. Então, a ordem cronológica é uma facilitadora.**

**Professora Leda (entrevista):** Nos 7º anos nós trabalhamos cinema. Eles se interessaram muito, principalmente pelo **Charlie Chaplin, cinema mudo, o Gordo e o Magro**, então, foi o que eles mais se divertiram. No primeiro bimestre nós tivemos a arte e a tecnologia, aonde nós vemos os dicionários virtuais. Às vezes, eu que vou colocando um artista que vai se encaixando. Tem também aqui, na questão do suporte do corpo como ferramenta, então, **eu trouxe a questão do graffiti, da arte rupestre.** No 8º ano nós tivemos **todos os artistas da pop art, o Andy [Warhol], o Richard [Hamilton], colagem.** Também, foi o **dadaísmo**, que traz uma relação de arte e consumo. Assim, porque esse tipo de movimento eles vão ter mais no 9º ano [...], eles vão mais a fundo nos “ismos”. No 9º ano nós tivemos **expressionismo, impressionismo, as vanguardas em geral**, não todas, mas, às vezes, ela [apostila] não traz o que é expressionismo, então, eu vou lá e complemento. Porque ela [apostila] não traz bem especificado, por isso, que eu trago aquele textinho lá “onde surgiu”, “quais são as principais características e artistas”, então, eu faço um esqueminha. **E no 7º ano é onde eu começo a especificar toda aquela linha cronológica da história da arte. Porque a gente fala tanto em movimento e eles não sabem pra quê que vem esses movimentos, da onde que surge. Onde que tudo começa, que vem de uma evolução, eu mostro tudo lá da arte rupestre pra trazer todo o contexto.**

**Professor Ismael (entrevista):** Eu não curti tanto a forma como está colocada no material didático do 6º ao 9º ano dividindo os períodos artísticos [a apostila utilizada por Ismael segue os conteúdos fixados pela matriz da rede de colégios onde trabalha], **porque eu**

*sempre acho que tem que seguir uma ordem cronológica, e, porque, por exemplo, é muito complexo ensinar criança do 6º ano. É muito difícil explicar arte contemporânea, até pra adolescente, já “crescidinho”, imagina pra criança. **No caso, no 6º ano tem muita vanguarda lá, normalmente no Estado a gente dá isso no 8º, 9º ano, e aqui fica meio estranho. Muitas vezes chega lá no 7º, 8º ano tem que voltar no tempo e ver coisas antigas...** isso tá um pouco falho aqui. Eles gostam do material didático fazer comparação entre as artes, sabe. Ah, tá falando sobre graffiti e de repente, começa a fazer a introdução pra arte rupestre, que foram as primeiras pinturas de parede... então, a gente tá estudando graffiti e do nada a gente tá estudando sobre arte rupestre porque faz um link ali, entendeu. No 9º ano, a gente fez uma prática de graffiti e a gente voltou pra sala de aula e a apostila começou a falar sobre os murais da Roma Antiga, porque aí também foi uma das primeiras pinturas em parede e os afrescos, aí, a gente acabou tendo que voltar um pouco pra ver como que foram as primeiras pinturas de parede.*

As situações expostas remontam que a organização mais comum usada pelos professores é do contexto estético conforme os critérios estabelecidos na universalidade da arte, estabelecida entre os séculos XVII e XX. Como as aulas de história da arte baseiam-se na sucessão e progressão de fatos, na tentativa de integrar períodos, estuda-se no 7º ano do ensino fundamental II o contexto das reformas religiosas do século XVI ao XVIII na Europa e no Brasil a partir da arte barroca e da arte indígena brasileira. Todavia, é neste momento que tal sistematização tende a reforçar a ideia de mais ou menos evoluído ou desenvolvido, já que a história do Brasil subsiste como apêndice da história geral. É verdade que, ao ensinar história, segundo Forneck (2017, p.22),

o professor articula, mesmo que de modo indireto e inconsciente, esses mesmos elementos, mas com um grande diferencial: está lidando com crianças e adolescentes. Explicar para os jovens as múltiplas concepções e experiências de tempo é uma tarefa complexa, uma vez que pressupõe trabalhar com percepções de tempo que se ancoram em experiências subjetivas. Da mesma forma, as abstrações necessárias para conceituar o tempo em suas múltiplas dimensões nem sempre são simples para certas faixas etárias.

Interessante indicar como o entrevistado Ismael reflete sobre o mal-estar que é ensinar princípios e qualidades formais da arte para alunos do segundo ciclo do ensino fundamental. Segundo Pacheco e Pereira (2018, p.12), é desafiador para uma criança compreender a relação entre diferentes tempos, mais ainda, para o professor incluir “contextos históricos, partindo do tempo presente e denunciando a existência de tempos passados, e modos de vida e costumes diferentes” daqueles que eles conhecem. Ismael ainda revela que a quebra de sequência dos períodos da história da arte, exigida pela apostila com que trabalha, torna o planejamento da aula confuso. Então, estabelece os conhecimentos mais proveitosos dos dois movimentos artísticos

distintos e oferece dentro do procedimento didático-metodológico um direcionamento cronológico, assim como Leda faz nos 7ºs, 8ºs e 9ºs anos.

Compreende-se que as crianças tendem a encarar o tempo como algo natural ou universal, porém, seria um enorme ganho na organização curricular em arte, a discussão de que o tempo também é uma construção demarcada por concepções culturais e políticas. Significa que a percepção da história é “uma questão arbitrária ou de conveniência social”. (FORNECK, 2017, p.23). A escola é o próprio exemplo disso, “com seus períodos de tempo previamente demarcados para cada aula, a hora da merenda, a hora do recreio, a entrada e a saída (tudo controlado por algum tipo de alarme ou sineta)”, isto é, há uma série de determinações arbitrárias que cercam os alunos. Ao docente, caberia problematizar que a percepção de tempo, como marco conceitual, não é algo natural, mas uma construção arbitrária. (FORNECK, 2017, p.23).

A propósito de uma formação de professores fora do enquadramento da história da arte universal, e, por sua vez, o ensino de arte na educação básica fora das narrativas clássicas, em primeiro lugar, seria necessário uma reflexão bastante grande no sentido de estabelecer a temporalidade segundo o movimento constante de interconexões culturais. Nesse caso, refere-se às “diferentes expressões da cultura humana presentes na música, dança, na pintura, no artesanato, evidenciando os processos de hibridização, circularidades e justaposições culturais próprios da dinâmica cultural”. (MARQUES, 2014, p.2). Para Canclini (1980, p.63), há quatro momentos essenciais, no conhecimento e avaliação da arte, para “superar as pretensões de autonomia absoluta das obras e a suposição de que nelas se concentra o artístico, quando, na realidade, só sintetizam num complexo de relações sociais”, são eles: “artista – obra – intermediário – público”. Quando esses quatro aspectos interagem entre si, “o povo deixa de ser destinatário passivo e se converte em protagonista, desde a produção até a fruição final das obras”. (CANCLINI, 1980, p.64). O artista é tomado como expressão de um coletivo social e das esferas que o antecedem; já o intermediário é o representante cuja função é difundir a obra e interferir nos códigos da sua avaliação, e isso por vezes, também é desempenhado pelo artista ou pelo próprio público. Não há como aplicar o estudo da arte isoladamente, como “subjetividade excepcional”, pois a fragmentação arrisca-se em não abranger “o conjunto das condições sociais e históricas em que a obra artística é produzida distribuída e consumida”. (CANCLINI, 1980, p.64). Portanto, a progressão



linear, embora útil como artifício para facilitar a exposição, não consegue comprovar a “circularidade estrutural e dialética que relaciona os componentes do processo artístico”. (CANCLINI, 1980, p.64).

Em segundo lugar, seria necessário avaliar a hibridez distintiva do processo cultural brasileiro, inserindo a discussão sobre a complexidade do campo historiográfico artístico brasileiro, preparando os professores para trabalhar a prática do ensino de arte a partir da própria linguagem cultural. O que ocorre no curso é a difusão do conhecimento estético brasileiro a partir da implementação do universal no país, isto é, a análise da produção cultural local e brasileira fica submetida às manifestações estéticas universais da história da arte. Vale mencionar que essa formação assumida pela Licenciatura da UEPG constituiu lacunas no entendimento dos professores sobre a historiografia artística brasileira, dificultando o trabalho em demarcar o que é específico do país ou do Paraná nos procedimentos didático-metodológicos, conforme afirmam a seguir:

**Pesquisadora:** *you realiza um direcionamento para arte brasileira, paranaense ou movimento paranista em suas aulas no ensino fundamental?*

**Professora Antônia (entrevista):** ***Pra arte brasileira não especificamente. Deveria ter pra arte paranaense, porque eu estudei muito pra isso. Eu fiz o meu mestrado trabalhando a questão da arte engajada e da arte moderna, no qual eu estudei coisas que não faziam parte do meu repertório. Porque eu digo que deveria, porque conhecimento pra isso não me falta, mas eu também não forço a barra. Então, agora com o 7º ano eu vou ter oportunidade, tá lá como conteúdo, mas não é uma coisa, assim, eu faço disso minha vida, porque eu estudei. Na graduação eu não tive nada, só fui aprender depois.***

**Professor Vicente (entrevista):** ***Eu sempre tento relacionar. Por exemplo, Pop Art. Tem muita gente que não sabe que Tarsila do Amaral fez Pop Arte brasileira.***

**Professora Leda (entrevista):** *O foco é na arte europeia. Até quando a gente pesquisa né, os principais artistas são os artistas da Europa. **Pra arte brasileira eu tive que buscar na internet. Sempre pesquiso. [...]. Os alunos não perguntam sobre outra arte que não seja a europeia, eles aceitam o que a gente fala. Não tem muito questionamento.***

**Professor Ismael (entrevista):** ***Sinceramente é mais difícil. Não tem tanto assim, até porque eu tive um vácuo na faculdade. Eu não tive nada de arte paranaense, nada de arte oriental. Isso é uma coisa que eu tô levando até hoje essa dificuldade. Essas coisas que ficou faltando assim. Tudo é essa “europeização” que tem que acontece até na faculdade de artes visuais. É só arte ocidental e é difícil estudar outra coisa. Na faculdade de arte devia ter mais coisas. De arte brasileira eu acho que o que eu mais trabalho, que eu tenho mais referências, é o modernismo. É Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Lasar Segall, Candido Portinari. Daí a parte mais antiga já não é tanto assim. A gente fala de Aleijadinho, mas o que eu foco mais, que eu tenho mais conhecimento é modernismo.***



Essa debilidade histórica das artes visuais brasileira na formação dos professores não é responsabilidade única da Licenciatura da UEPG. Segundo Marques, Mattos, Zielinsky e Conduru (2017, p.2), há três razões que levam a esse panorama: a) “não houve no Brasil historiadores da arte que estruturaram o cenário intelectual e definiram as suas linhas de força, como, por exemplo, Henri Focillon, na França, Roberto Longhi, na Itália, Julius von Schlosser, na Áustria, Erwin Panofsky e Edgar Wind, na Alemanha, etc.”. Os escritores da arte eram, em geral, ensaístas e jornalistas. Até os anos 1980, a disciplina de história da arte como conhecimento metódico não existia na graduação e nos programas de pós-graduação brasileiros, inclusive cursos de história da arte; b) os estudos brasileiros concentravam-se no barroco mineiro e suas incursões no Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e Paraíba, e no modernismo da segunda década do século XX, a partir de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Em função disso, “momentos importantes da história das artes no Brasil – principalmente da arte produzida no século XIX – permaneceram quase esquecidos até os anos 1990”. (MARQUES; MATTOS; ZIELINSKY; CONDURU, 2017, p.2). Nessa categoria, inclui-se a Licenciatura em artes visuais da UEPG, que privilegia no currículo a historiografia artística nacional segundo o aporte barroco e modernista; c) as artes figurativas produzidas no Brasil, especialmente a pintura, não tiveram a mesma densidade metódica que a literatura e a música atraíram, “com exceção de casos específicos (Aleijadinho, algumas obras de Amoedo, Di desenhista nos anos 20, Portinari retratista, Goeldi...)”. (MARQUES; MATTOS; ZIELINSKY; CONDURU, 2017, p.3).

Em paralelo, segundo Cardoso (2009), durante o século XX, o campo da história da arte mundial se viu dividido em uma corrente ligada ao conhecimento erudito de obras, técnicas e escolas, e outra preocupada em justificar a ascendência da arte moderna sobre as outras de tradição artística ocidental. Mas, há muito mais em jogo. Os movimentos de contracultura e a nova cultura pop dos anos 1960 rejeitavam o legado artístico erudito e a noção de progresso histórico, tanto quanto, não se identificavam com as categorizações que eram disseminadas pelo Louvre ou pelo MoMA, tampouco pelos críticos de arte. Nessa situação, “como continuar a construir grandes esquemas explicativos da evolução artística – do tipo: “da mímese à abstração”, ou então “40 mil anos de arte moderna”, ou então “modernidade versus kitsch” – se as circunstâncias imediatas insistiam em contrariá-los?” (CARDOSO,

2009, p.108). De antemão, chega ao fim<sup>45</sup> uma determinada narrativa histórica da arte, não exatamente o tema da narrativa, mais precisamente, o esquema rígido de apresentação histórica da arte, ou melhor, “esta ‘história dos estilos’ (enquanto sistema autônomo, portador de suas próprias leis) evoluiria apartada de uma visão mais geral em relação ao homem e sua história”. (AMARO, 2009, p.18).

Então, os novos pesquisadores buscaram em outras áreas – que corresponde às ciências sociais, literatura, psicanálise, antropologia, design, sociologia, cultura visual, psicologia, linguística e história social – formas alternativas de se apropriar do legado histórico da arte, retirando-a do lugar sagrado da filiação estilística, a partir de questões que levavam em consideração dados econômicos, políticos e sociais. Em seguida, os livros e artigos passaram a colocar em questão o próprio saber construído na história, já que toda uma geração de artistas e obras foi excluída das análises, antes restritas a um cânone ocidental masculino, incluindo representantes de origem burguesa e de regiões da grande tradição artística europeia – França, Holanda, Itália, Espanha, Inglaterra e Alemanha. (CARDOSO, 2009). Portanto, conforme Cardoso (2009, p.110), raça, classe e gênero tornaram-se pauta da história da arte, “embora nos circuitos editorial e expositivo continuem a ser privilegiados os mesmos países de sempre, bem como determinadas expressões e suportes (e.g., a pintura de cavalete)”. Essa ampliação da abrangência dos estudos e do arsenal metodológico, advindas de outras áreas, propõe uma renovação na história da arte, iniciando um novo campo de estudos. Atualmente, a história da arte conflui para uma história sem distinção entre o erudito e o popular, com ênfase nos bens materiais e culturais, na produção, circulação e recepção de obras, no artista como um agente social, nos estudos sobre recepção e nos modelos com novos aportes teóricos, oriundos de campos da comunicação, sociologia, psicologia, antropologia. (CARDOSO, 2009). Apesar das mudanças de perspectiva na disciplina, diversos autores, tais como Cardoso (2009), Conduru (2017), Marques (2017), Mattos (2017), Zielinsky (2017), afirmam que o Brasil ainda não assimilou inteiramente o “novo” viés historiográfico. Huchet (2014, p.243) também entende que, no contexto brasileiro, a crise na historiografia artística

---

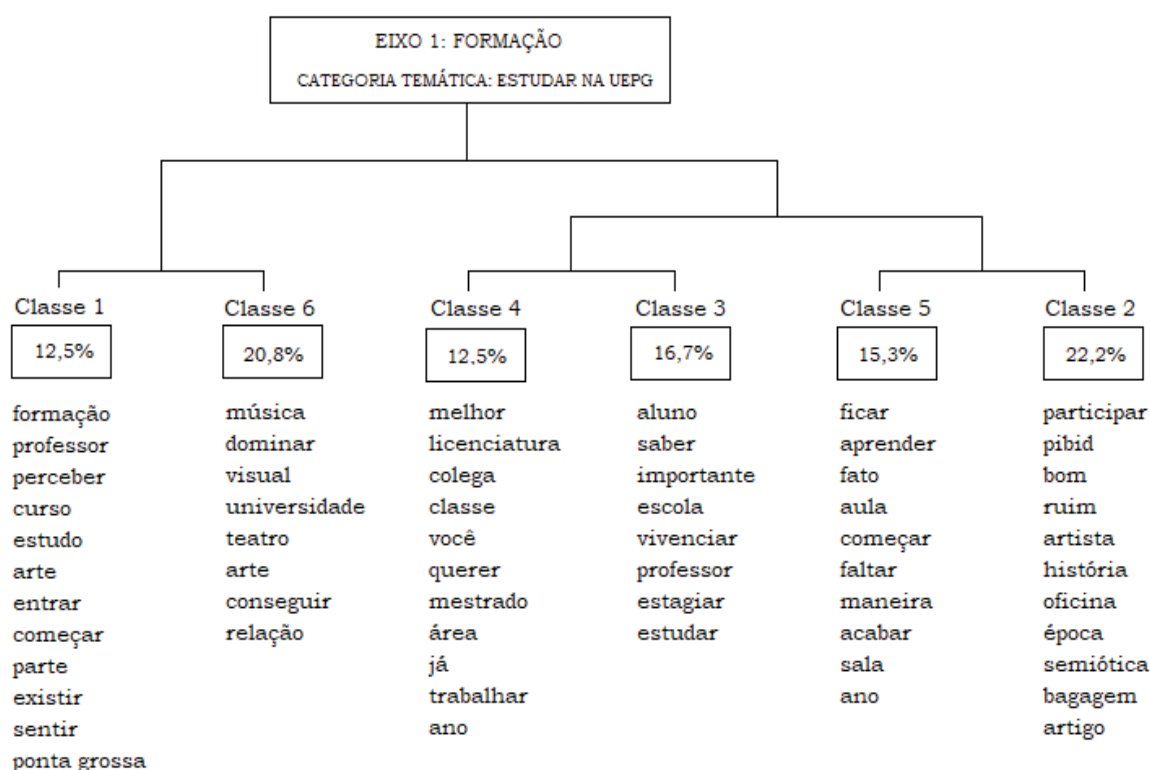
<sup>45</sup> Não é de hoje que os pesquisadores vêm empreendendo um novo exercício arqueológico da disciplina ao estabelecer a descontinuidade entre o discurso moderno e pós-moderno. Entre eles encontram-se o historiador de arte alemão Hans Belting, que desenvolveu em 1983 a tese do “fim da história da arte?” e Arthur Coleman Danto, por meio do ensaio “o fim da arte: uma defesa filosófica” publicado no livro “a morte da arte” (1984).

seria amenizada se a história da arte deixasse de ser anexo da história geral, no sentido de

[...] atribuir a ela força institucional e acadêmica. Toda universidade federal deveria oferecer uma graduação em História da arte. Enquanto isso não acontecer, o Brasil continuará defasado nesse aspecto, apesar do valor e do empenho de seus docentes e do mercado editorial.

Considerando que o exercício profissional terá de passar pelas concepções do currículo, os professores situados em pontos distantes da cultura etnocêntrica, teriam poucas chances de se “encontrarem” ou se “compreenderem”. (LOPES, 1998, p.186). Sobre o assunto, é necessário situar que os professores de artes visuais egressos da UEPG tiveram uma formação inicial baseada na história da arte narrativa, segundo modelo hierarquizado da arte de cunho especificamente tradicionalista e modernista (QUADRO 5), e que estas condições de uso interferem nos conteúdos administrados na educação básica. Em face destas concepções, se situam as inquietações que colocam em questão os caminhos e processos que levaram os professores egressos da UEPG ao exercício profissional, continuando a análise sob a perspectiva da formação acadêmica. Conforme se verifica na figura 11, por meio do Dendograma de Classificação Hierárquica Descendente, há seis classes de palavras ou de unidades de contexto que ilustram a representação que os professores fazem da própria formação na Licenciatura em artes visuais.

FIGURA 11 – DENDOGRAMA DA CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE DAS UNIDADES DE CONTEXTO DECLARADAS SOBRE A FORMAÇÃO NA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG



FONTE: A autora (2020).

Nas classes 1 e 6, as falas apontam, respectivamente, para o momento de ingresso na formação, bem como para as expectativas que os professores tinham em relação ao curso. Palavras como “perceber”, “estudo”, “entrar”, “começar”, “sentir” e “Ponta Grossa” demonstram os sentimentos do período inicial do curso, mas estas motivações estão diretamente relacionadas aos elementos que compõe o campo de atuação dos licenciados, caracterizado pelas palavras “música”, “visual”, “teatro” e “dominar”. Segundo relato dos professores há uma visão crítica que permeia o curso. Crítica no sentido de marcar a passagem entre a percepção cultivada na entrada do curso, entretanto, tendo consciência dos limites da formação acadêmica, ponderando que estes reverberam na prática docente. O sinal indicativo encontra-se na problemática da formação polivalente em arte, havendo como motivo de divergência entre os professores egressos e a Licenciatura o desejo de um modelo que atenda às condições objetivas da atuação profissional. O contraponto entre as classes 1 e 6 é que o conhecimento, mobilizado pelos professores para levar adiante a vida

profissional, não foi contemplado pela inserção acadêmica, fato observado nos seguintes relatos:

***Professor Vicente (entrevista):*** O que eu aprendi de teatro e a teoria do teatro, dança e da música, eu aprendi por conta, totalmente autodidata. ***Eu percebo que ser focado só em uma área é uma defasagem muito grande.*** A meu ver é uma desvantagem muito grande, porque o curso de licenciatura da UEPG é montado pra formar professor, todo o lugar no Brasil, não só o Paraná, nem em Ponta Grossa, eu percebo, como docente há oito anos já. ***No estado, quando você abre o registro de classe você tem que trabalhar as quatro áreas. Você pega ali um vestibular da UEPG que cobra as quatro áreas, e cobra as questões de música e de teatro direto. No ensino particular é ainda pior, você tem mesmo que trabalhar.***

***Professora Leda (entrevista):*** É uma coisa que a gente se bate, eu me bato muito. A apostila deles vem artes visuais, mas sempre contempla as quatro, e eu só tenho formação em artes visuais, então é um estudo constante. É difícil, porque é uma coisa que eu não domino. ***Teatro e dança eu consigo uma questão teórica, mas a música teórica e prática eu não consigo nenhuma das duas. Teatro porque eu busquei em outras formações, música nem teoria e prática eu consigo dominar.*** Eu estudo muito pra conseguir apresentar algo pra eles, porque eles pagam pra ter o material, pra ter os quatro elementos e ***quando a gente tá na universidade eles falam “você só tem que dar artes visuais”, mas na escola ou é isso ou você não funciona pra nós.***

Na sequência, encontram-se nas classes 4 e 3 representações sobre as vantagens da Licenciatura e os aspectos mais úteis na formação profissional. As palavras “melhor”, “mestrado”, “área” e “trabalhar” configuram o campo de possibilidades que a graduação emprega aos egressos. Quando o trabalho se relaciona aos estudos e à apropriação da UEPG, a noção de *habitus* pode ensejar contribuições, dando instrumentos para compreender, por exemplo, a noção de um destino social antecipado, pelo o que é dado a absorver do meio universitário. Os esquemas de percepção e apreciação que também são esquemas geradores de busca, para manter ou conquistar posições, podem desdobrar-se na sobrevivência no mercado de trabalho ou na produção particular de produtos culturais que são os produtos propriamente universitários, tais como especializações e mestrado, conforme as falas dos professores deixam aparecer. (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 2015). O que caracteriza as duas classes de palavras, que é a representação entre os benefícios da Licenciatura e os tópicos vantajosos aprendidos na formação, nesse caso demarcado pelo estágio, acaba reforçando a dependência entre o título e o cargo ocupado. Em outros termos, os professores definem a totalidade do valor do diploma quando assumem os usos sociais que dele podem ser feitos. (BOURDIEU, 2015c). Significa isto que, as diferenças nas atitudes, tal como as diferenças de posições, estão na origem de diferenças de percepção e de apropriação. É necessário

compreender que essas duas classes de palavras surgem juntas, porque, as aspirações dos professores sobre a Licenciatura estão em função do *habitus*, produto que estrutura uma atitude e que se transforma em ação. Até porque, os estudos garantidos pelo curso são uma espécie de regra de “percepção social”, porque eles acomodam a percepção e a apreciação da posição e da própria “realidade”. (BOURDIEU, 2010c). Logo, os efeitos sociais que os professores veem em relação à Licenciatura em artes visuais incluem “as instituições” e as “vontades”, como um campo de forças que inclui os aspectos necessários para os pôr em funcionamento – tanto é que o estágio, que é o próprio lecionar, aparece simbolizando o aspecto mais favorável da formação. Certamente, o que se evita aqui é o caráter mecânico entre o *habitus* e o cargo profissional, no entanto, a universidade pode abrir novas possibilidades para conversão ou aumento das aspirações, pois terão o instrumental para isso. As próprias ideias que surgem da Licenciatura são produto do campo que os dominam e fazem reverter a eles todas as coisas, conforme identificam as falas a seguir:

**Professora Antônio (entrevista):** *Eu comecei e terminei uma especialização e **entrei no mestrado.***

**Professor Vicente (entrevista):** *[...] **afinal de contas, é uma preparação melhor para o mestrado.** A hora que eu fui fazer o mestrado eu sofri um pouco, mas na questão de publicar o artigo, é um treinamento na questão do artigo.*

**Professora Leda (entrevista):** ***O conhecimento, a base tá lá.** A pesquisa. Aprender a fazer pesquisa. **Aprendi a escrever lá.** Eu vim do interior, então **eu nunca ouvi falar em mestrado**, “tá, mas não para aqui?” **Eu vi que poderia continuar estudando.***

**Professor Ismael (entrevista):** ***Foi uma valorização maior em relação ao meu currículo.** Até hoje, se você for ver tá bem concorrido. Hoje em dia tem uma leva grande, mas na época que eu tava saindo até que não era tanto. Principalmente quando eu fui trabalhar em Telêmaco Borba, **me proporcionou esse emprego lá. Muita coisa do que eu faço hoje é porque eu aprendi na universidade**, até conteúdo, coisas que eu tô falando em aula que eu aprendi lá, todas essas referências foram de lá.*

Na classe 3, as palavras “aluno”, “saber”, “importante”, “escola”, “vivenciar” e “estagiar” denotam os componentes mais úteis da formação profissional, segundo afirmações dos professores. Trata-se do estágio supervisionado a etapa de formação mais valorizada na Licenciatura em artes visuais, revelando-se instrumento indispensável para estender a identidade institucional do curso ao mundo do trabalho. No período em que os professores cursaram artes visuais, o acadêmico cumpria 408 horas de estágio, seguindo as normativas expressas nos documentos já citados, com



sua oferta no 3º e 4º ano da graduação. O campo de sua realização poderia ser feito em instituições da rede pública ou particular, de ensino fundamental, médio ou na educação inclusiva. O estágio se apresenta como “uma importante ferramenta para a construção da identidade profissional, a qual é constituída em desenvolvimento com a ação”. (GASPAR; SILVA, 2018). Tamanho é o papel da disciplina para os egressos, que foi sugerida por um dos professores que ela deveria ser utilizada como instrumento formativo e de reflexão desde o início do curso, já que é uma característica inerente da profissão, conforme consta na visão dos entrevistados a seguir:

***Professora Antônia (entrevista): O que a gente tinha era o campo de estágio, que é extremamente importante, ou constata o que você tinha estudado ou é um choque. É decisivo pra saber se é aquilo que você quer pra tua vida.***

***Professor Vicente (entrevista): O estágio deveria ser no primeiro ano, eu acho que é o mais certo na licenciatura, nem que no primeiro ano fosse só observação, pra pessoa já ir vendo a realidade, inclusive se é isso que ela quer mesmo.***

***Professora Leda (entrevista): Ajudou a ser professora. Ajudou muito, porque a vivência dentro de sala de aula, a gente já consegue entender um pouco mais, como tem que ser o contato com os alunos.***

***Professor Ismael (entrevista): [o estágio] ensinou, inclusive pra mudar a ideia de ser professor.***

Isso faz bastante sentido quando se analisam as classes 5 e 2, em que as unidades de contexto mostram a relação entre a participação nas aulas da graduação e os conteúdos das disciplinas. No âmbito das palavras “ficar”, “aprender”, “aula”, “faltar” e “sala” as representações referem-se aos tempos formais da realização da graduação, descritos pela dinâmica do cotidiano do curso que refletem diretamente no aproveitamento das disciplinas, destacadas na classe seguinte. É essencial discutir os caminhos que levam à profissionalização a partir dos conteúdos específicos da Licenciatura em artes visuais, porque ela é a base das habilidades práticas, exemplificadas pelas palavras “PIBID<sup>46</sup>”, “artista”, “história” e “semiótica”, conforme evidenciadas nas falas adiante. Diante do exposto – analisando a ideia do PIBID inserida ao lado das palavras “bom” e “ruim” – os professores discorrem que, de fato, o PIBID em artes visuais facilita a vivência de lecionar, no entanto, é limitado em relação à articulação dos conhecimentos específicos com o contexto de ensino

---

<sup>46</sup> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

escolar. Essa situação pode ser explicada pela insuficiência do programa em proporcionar maior aplicabilidade dos conceitos trabalhados na sala de aula universitária, por meio de materiais ou atividades que possam de algum modo contribuir como mecanismo de formação ou exemplificação de situações práticas. (ISAIA; STAHL, 2012). Sobre os outros termos, é natural que os egressos entendam a “história” como conteúdo essencial da formação, porque, partem do princípio de que ela faz parte da construção do conhecimento em arte, no sentido de centralizar os estudos dos períodos, dos movimentos, dos “artistas”, das obras e do progresso da arte. Segundo Kern (2007, p.69), a disciplina de história da arte como disciplina universitária segue “a historiografia no século XIX que se apoia nos grandes sistemas filosóficos e estéticos, sobretudo, kantiano<sup>47</sup> e hegeliano<sup>48</sup>, cujos parâmetros se estabelecem a partir das concepções formalistas, historicista e do espírito absoluto”. Então, o conhecimento da disciplina emerge do historicismo, numa concepção evolutiva de arte universal e num modelo de tempo unitário. Por isso, a matriz curricular ainda se apegua aos “velhos monstros sagrados” da história da arte, por exemplo, os citados pelo professor Vicente – Argan e Gombrich – autores populares entre as décadas de 1950 e 1970. (CARDOSO, 2009, p.106). Do ponto de vista da historiografia da arte, estes autores foram essenciais para consolidar a história da arte como disciplina acadêmica, “no entanto, algo intrínseco à construção de ambas se modificou de uma forma que se torna impossível pensá-las como antes”. (AMARO, 2009, p.18). Uma das alternativas para manter a disciplina em constante expansão seria aprofundar a arte contemporânea na discussão, pois ela questiona não só os pressupostos da arte moderna, mas também das instituições de memória, como os museus e a historiografia. (KERN, 2007, p.71). Todavia, a ausência da arte contemporânea nas palavras-chave da classe 2 ou sua escassez nas evocações dos professores demonstram que a problemática não foi vivenciada na formação,

---

<sup>47</sup> Para Kant, a arte está no cerne das belas-artes, que tem por finalidade possuir a aparência da natureza, mas sem esconder sua natureza artificial. Portanto, as belas-artes são as artes do gênio, já que a representação de uma coisa bela (mesmo feia) compreende a necessidade de um gênio. Então, a representação dessa beleza torna-se subjetiva, universal e comunicável, convertendo-se inevitavelmente em um “valor”. (LACOSTE, 2011).

<sup>48</sup> De modo claro, “Hegel é o primeiro teorizador de arte que procura juntar uma hermenêutica histórica a uma análise semiótica das artes. Trata-se, por um lado, da teoria das três formas de arte (arte simbólica, arte clássica e arte romântica), e, por outro, do sistema semiótico das cinco artes (arquitetura, escultura, pintura, música e poesia)”. (CHALUMEAU, 1997, p.72). Além disso, nos últimos anos de evolução da sua teoria, reestruturou a periodização da história universal em três etapas que consideravam a Grécia, o cristianismo e, a Reforma e a Revolução Francesa, reduzindo a história a uma tripartição. (SOLSONA, 2012).

sucedendo uma formação predominantemente baseada na análise interpretativa de uma “história de imagens históricas”. (HUCHET, 2014). A complexificação desse horizonte de formação, cujo sentido pode ser avaliado pelo arsenal de conhecimentos e classificações das obras, perturba a competência artística do professor de artes visuais brasileiro, porque o código genérico ou específico da arte transmitida pela formação é tributário dos códigos da “história da arte dos grandes modelos”, o que é considerado um risco já que têm de optar por um ponto de vista que leva em conta a própria exclusão e não-representação.

Atrrelado a isso, encontra-se a “semiótica”, que “concebe a linguagem como sistema de signos, no qual o elemento individual não tem sentido, visto que os signos só têm significado numa rede de relações”. (KERN, 2007, p.70). O estudo que delimita a intenção e o caráter representacional da arte a partir do processo de significação do discurso, não faz parte da matriz curricular da Licenciatura em artes visuais da UEPG, entretanto, poderia ser inserido, segundo argumenta o professor egresso Vicente. A disciplina é importante, não só pelos princípios reguladores que envolvem as imagens, mas, porque, refere-se ao saber necessário para que o docente de artes visuais tenha domínio no âmbito interpretativo de imagens e mais segurança em sala de aula ao explorar o visual, enquanto categoria de análise de um contexto cultural.

***Professora Antônio (entrevista): História da arte e a parte artística. Na verdade, tudo é importante.***

***Professor Vicente (entrevista): Eu não me animei muito pra fazer o PIBID, porque o pessoal da época dizia que era muito ruim, parecia uma coisa muito largada. Mas me arrependo de não ter feito. Outra disciplina que a gente não teve e eu sinto muito falta é semiótica, ou não necessariamente semiótica, que é essa coisa da gente pegar e dizer todos os significados de uma obra. O curso era tão focado em fazer leitura de imagem, como é que você vai fazer leitura de imagem sem semiótica?! Eu gostei muito da disciplina de arte contemporânea e poéticas. Poéticas eu diria que foi ok, a de arte contemporânea tinha sido muito boa, a gente não tinha visto muito coisa com teoria. Uma que eu não tive, mas que depois foi inserida era história da arte. História da arte tinha que ter nos quatro anos, ou pelo menos em três no mínimo. Tem muitas práticas que eu trouxe, jogos teatrais foi bem útil. Muitas práticas úteis. Conteúdos, por não ter tido história da arte faltou muito. Mas na verdade o que eles trouxeram mais na graduação foi Ana Mae Barbosa, Argan e Gombrich. É o que eles falam.***

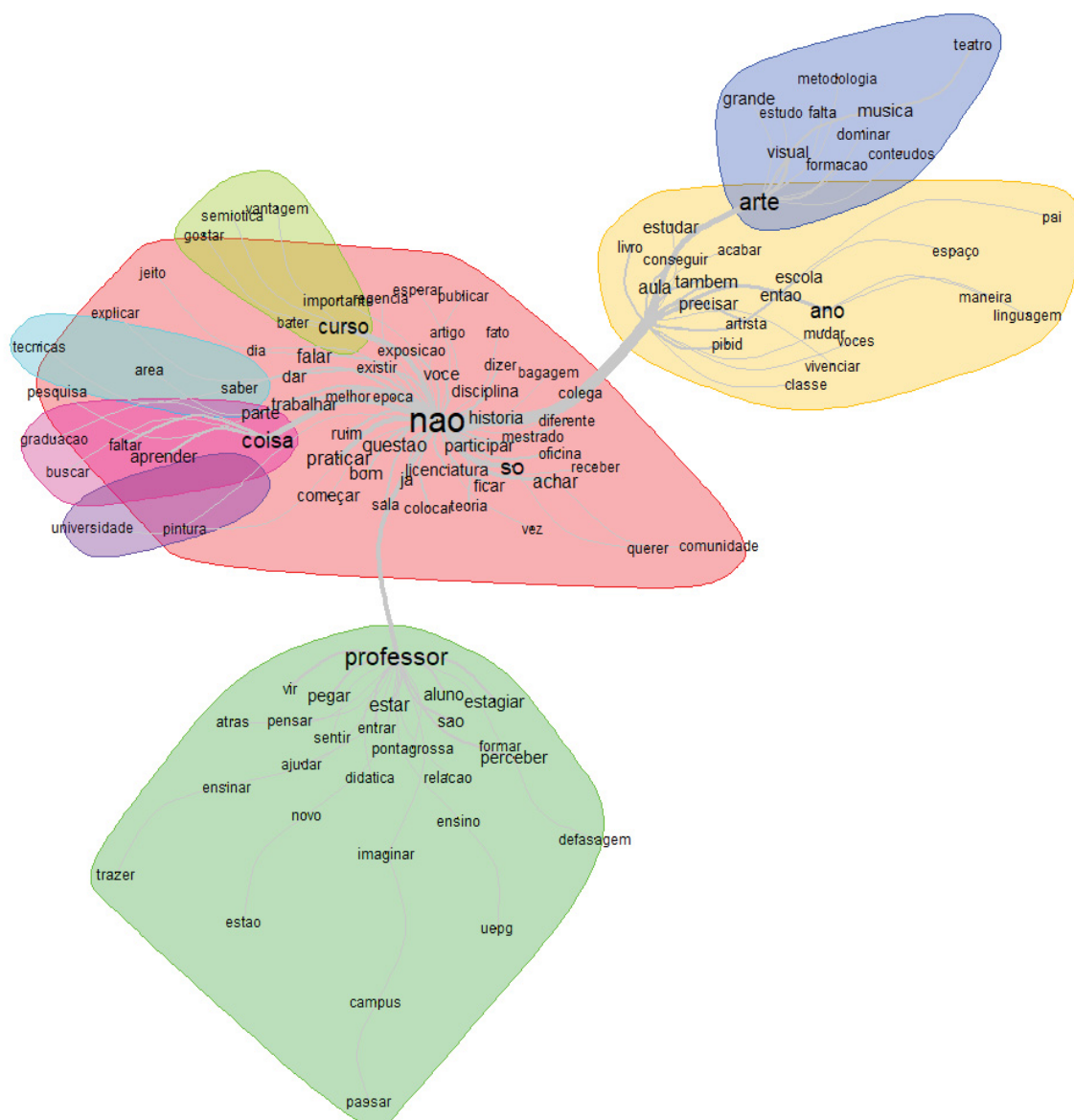
***Professora Leda (entrevista): Dentro das disciplinas a história da arte que é onde a gente mais precisa, porque sem a história da arte a gente não consegue analisar absolutamente nada. As práticas quanto mais melhor pra você vivenciar e pra você sempre ter as adaptações escolares.***

***Professor Ismael (entrevista): [o pibid] em partes foi útil sim, tem uma parte quando a gente começou a ir pra sala de aula. As minhas primeiras aulas no PIBID foram péssimas, mas a minha aula foi bem ruim mesmo, e hoje eu agradeço que minhas aulas ruins foram lá na graduação. Mas hoje eu entendo, eu olho pra trás e vejo. Mas teve***

***muita parte do PIBID que eu achei bem inútil. Em história da arte e as produções dos artistas eu tive muitas coisas boas.***

Como estratégia complementar à Classificação Hierárquica Descendente, uma verificação de similitude foi realizada com o objetivo de visualizar o grau de conexão entre os elementos estabelecidos na formação acadêmica com os demais da identidade profissional, aproximando termos centrais e periféricos num conjunto de evocações sobre a Licenciatura em artes visuais da UEPG. Trata-se de compreender o funcionamento contextualizado das representações sobre a formação inicial, de acordo com a Figura 12.

FIGURA 12 – ANÁLISE DE SIMILITUDE DAS EVOCAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO NA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG



FONTE: A autora (2020).

Por sua vez, observam-se quatro comunidades que mais estabeleceram conexão na análise estrutural, sendo que as palavras “não”, “professor”, “gente” e “arte” apontaram as temáticas centrais, seguida de outras quatro comunidades que se encontram em estrutura periférica. O advérbio “não” está associado às conformações gerais que envolvem a graduação, exemplificadas pelas palavras “licenciatura”, “disciplina”, “colegas”, “artigo”, “exposição”, “teoria”, “publicar”, “praticar”, “falar”, entre outras. Nesse caso, o termo “não” não representa necessariamente uma negação da formação inicial ou coloca em questão a qualidade da Licenciatura em artes visuais, já que não desperta conexões sobre precariedade ou dificuldades institucionais, mas sim, representam os já conhecidos dilemas conjunturais dos próprios limites do curso, tais como: articulação entre conhecimentos adquiridos no curso e futuro exercício da profissão; a busca por aprimoramento e aprofundamento das disciplinas; expectativas e ideias em relação à profissão; trabalho prático acompanhado da teoria; etc. O advérbio também se destaca por se subdividir em outras quatro comunidades, que reiteram o assunto quanto às disciplinas específicas da Licenciatura, como pintura, semiótica e técnicas, dispostas entre as palavras “saber”, “gostar”, “importante”, “faltar” e “aprender”. Os professores demonstram que a ausência dessas disciplinas ou o insuficiente desenvolvimento delas faz uma grande diferença na realidade que vão encontrar fora do curso e é com isso que se preocupam.

Nas outras duas comunidades, as associações orientadas pelas palavras “professor” e “gente” refletem que há na formação inicial um ponto de convergência entre a aprendizagem e aplicação da técnica – representada pelas palavras “didática” e “estagiar” – e a atividade pedagógica – representada pelas palavras “PIBID”, “escola”, “alunos”, e, num lugar mais periférico, “pais” de alunos. Mesmo considerando um exercício imperioso na formação do ofício, a aproximação entre a universidade e escola também é revelada pelos questionamentos e as incertezas dos professores em torno da prática adequada do ponto de vista operacional. Ocorre que,

a LDB nº 9.394/96, embora tenha instituído a obrigatoriedade do ensino de Arte, ao contemplar as quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro), ainda abre espaço para a polivalência, uma vez que não determina a criação de uma disciplina para cada uma das quatro áreas. Essa lacuna não chega a ser preenchida pela Lei nº 13.278 de 2 de maio de 2016, a qual especifica que o componente curricular de arte será formado pelas linguagens das quatro áreas citadas, mas sem determinar a formação de componentes específicos para cada linguagem, nem a necessidade de contratação de profissional habilitado para cada área. Dessa forma, é muito comum encontrarmos um professor formado em uma linguagem específica ministrando aulas de conteúdos para os quais não possui formação. Essa

problemática é uma das mais graves que os professores de arte vêm enfrentando nos dias atuais. (CAREGNATO; SANTOS, 2019, p.87).

Nesse sentido, os professores se vêm formados em um curso de nível superior que habilita a docência para uma única linguagem artística (artes visuais), porém, os sistemas educacionais em que estão inseridos e a própria legislação não garantem autonomia para que realizem a própria formação, se mostrando, assim, insuficiente. Portanto, os professores egressos acabam fortalecendo a ideia de que a polivalência para o ensino de arte é a prática mais adequada. Terminam por expressar que os saberes específicos que precisam ser dominados no início da carreira ultrapassam a formação, conforme referem-se na comunidade anexa às três principais, por meio das palavras “falta”, “dominar”, “conteúdos”, “música”, “teatro”, incluindo, “grande” e “estudo”, que concerne à quantidade de pesquisa extra que desenvolvem para suprir a falta de formação nesses assuntos. É necessário esclarecer que a prática da polivalência reforça “indiretamente que a Arte pode ser substituída, ou mesmo retirada do currículo, especialmente se for para dar lugar a componentes curriculares para os quais é concedido maior respeito e reconhecimento no sistema escolar e econômico”. (CAREGNATO; SANTOS, 2019, p.88). Enquanto houver desinteresse das políticas públicas com relação ao ensino de artes visuais, representados pelos parâmetros norteadores da educação básica, as escolas públicas e privadas terão de admitir a atuação de um profissional sem a devida formação para todos os conteúdos que o ensino deve conter. Nesse sentido, tal qual Caregnato e Santos (2019) afirmam, assume-se que a disciplina não possui conhecimentos específicos a serem dominados pelos estudantes com a mesma “seriedade” de outros componentes, ainda mais, porque o efeito de um professor sem formação específica em cada linguagem contribui para a difusão de esquemas artísticos que atendem apenas ao gosto estereotipado.

Cabe mencionar que houve em 2015 uma adequação no currículo da Licenciatura, embora ainda longe de questionar ou reverter o tradicional tipo de historiografia constituída na formação. (ANEXO 2). A alteração curricular foi provocada pela necessidade de aumento do número de professores e revisão do projeto pedagógico do curso em consonância às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em artes visuais e criação de disciplinas optativas. (UEPG, 2015). O novo currículo permanece integrando a linearidade da história da arte e a ordem usual da antiguidade aos movimentos contemporâneos, mas acrescenta



conteúdos de arte afro-brasileira e paranaense. É possível que os atuais egressos levem uma formação mais ampla no sentido da arte brasileira e local, no entanto, estes ainda se encontram em processo de obtenção de grau e inserção no mercado de trabalho. Certamente, em outra ocasião, seria interessante analisar como eles inserem a história da arte a partir dessas novas perspectivas de formação.

Pode-se concluir que as dificuldades começam a aparecer para os futuros professores já na própria graduação, evidenciado pela fragilidade da relação da parte pedagógica e das disciplinas artísticas teóricas da formação, sanadas, se eventualmente caminhassem junto do debate da identidade do professor de artes visuais. Segundo Borsoi (2016, p.67), os dados demonstram um limite na formação, o que implica “um debate interno para que haja uma aproximação do discurso pedagógico com os conteúdos da área”. Estas e outras evidências trazidas pela caracterização da formação inicial dos egressos da Licenciatura em artes visuais da UEPG serão somadas à análise das dimensões que cercam a cultura profissional docente, explicitadas no próximo capítulo.

### CAPÍTULO 3

#### **CULTURA DOCENTE EM ARTES VISUAIS: CARACTERIZAÇÃO DO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS**

Para analisar as configurações do trabalho docente em arte é imprescindível incluir a problemática do currículo, como elaborada no capítulo anterior, mas ela sozinha não é suficiente para dominar a noção de profissão e cultura escolar. A discussão se torna pertinente porque as experiências profissionais determinam padrões de socialização em contextos educacionais contribuindo para desvelar o repertório cultural assentado nas práticas educativas.

O presente capítulo realiza uma articulação entre o conceito ampliado de desenvolvimento profissional docente e as múltiplas práticas, valores e rituais próprios da profissão. Faz-se uma reflexão acerca da socialização profissional para docência em artes visuais que envolvem elementos da cultura escolar que impactam na atuação, no comportamento e nas crenças que decorrem a partir do *habitus* de origem do docente. Utiliza-se como dispositivo para análise o entendimento sobre teoria do *habitus* e de socialização baseada na relação imanente entre indivíduo e sociedade. Emprega-se tal concepção com a finalidade de indicar que há uma correspondência entre a interiorização das estruturas sociais pelos professores sob a forma de disposições e as estratégias às situações vividas, numa interdependência entre si e entre as instituições que o cercam. A análise está organizada em perfis que incluem as sutilezas das marcas sociais incorporadas pelos professores na formação inicial, ao longo da carreira e no ambiente de trabalho.

Tudo o que acontece no interior da escola, desde as regularidades até os símbolos culturais e ideológicos se estendem ao corpo das práticas docentes. Para o exercício, utilizam-se as falas dos professores sobre a construção da prática profissional, da formação inicial à constituição da carreira e as relações da sua prática profissional com a cultura institucional. Junto ao aporte conceitual e teórico de Gimeno Sacristán (1999) em relação à prática educativa, Marcelo García (1999) sobre o amplo conceito de formação de professores, Mussanti (2010) quanto às condições para a socialização profissional, por fim Viñao Frago (1995) e Escolano e Viñao Frago (2001) sobre cultura escolar.

### 3.1 “EU JÁ TINHA HABILIDADE; JÁ GANHAVA DINHEIRO COM ISSO”: PERFIL DA PROFESSORA ANTÔNIA – ESCOLA PÚBLICA CENTRAL

A professora Antônia caminha por um longo corredor até a sala de aula do 7ºB. Parada na porta, espera os alunos que estão em pé sentarem-se nos seus lugares. Em seguida, entra na sala, sem dizer uma palavra e coloca sua mochila em cima da mesa dos professores. Vira-se para o quadro-negro, escreve com letra cursiva e giz colorido “Boa Tarde!” no canto do quadro, junto da data e do número da aula. Depois, divide o quadro em três partes iguais com um traço de giz branco. “Por que ela não diz boa tarde ao invés de escrever?”, cochicham duas alunas que se sentam ao fundo da sala. A atitude da Antônia é explicada facilmente: durante muitos anos foi professora da educação infantil em uma escola particular de Ponta Grossa-PR. A preparação didática no quadro antes de iniciar a aula remete ao curso de Magistério que fez na década de 1990. “Meu pai me obrigou a fazer o magistério em uma escola particular e eu me senti na obrigação de fazer o meu melhor... Eu pintava as paredes do colégio para pagar parte da minha mensalidade. Depois eu consegui um emprego na escola e nunca mais parei de dar aulas”. Da habilidade com pintura e do dinheiro que juntava na escola, Antônia foi levada para as artes visuais, muitas vezes também, encorajada pela mãe. “Minha irmã me incentivou na carreira universitária, minha mãe no campo das artes visuais”. “Minha mãe ainda é minha maior incentivadora”.

Nessa aula, a professora Antônia propôs um exercício sobre arte indígena. “Na atividade de hoje vocês precisam estar pré-dispostos a ouvir e a fazer. Na aula passada, vocês fizeram a avaliação da arte indígena em grupo, com exercícios diferentes, palavras-cruzada, caça-palavra, banco de palavras... hoje vocês precisam diferenciar diversos sons. Tem vezes que a gente não tem atenção e não ouve os sons”. A professora levou aparelho de som de casa e tocou algumas melodias cantadas por crianças indígenas da tribo guarani. À medida que o som tocava, os alunos faziam silêncio. Na primeira música, eles tinham que escrever em uma folha A3, de papel pardo, as palavras que representavam aqueles sons. Depois, fila por fila, a professora perguntou quais palavras surgiram: “guizo”, “crianças”, “cultura”, “tambor”, “chocalho”, “alegre”, “dança”, “batida”, “índio batendo o pé”, “voz”, etc. Em seguida, para explicar a continuação da atividade, a professora diz: “a música que vocês identificaram tem a ver com a cultura indígena, rituais, cerimônias religiosas. Agora na segunda parte vocês vão imaginar onde essa música estava tocando”. Os

alunos tinham que desenhar o lugar que representava os sons, mas visualizando como se estivessem dentro dele. Por exemplo, dentro da vegetação, da mata, da floresta, da cachoeira. “Não pensa em desenhar a mata olhando de fora. O céu nem precisa aparecer. Você está dentro”. Enquanto os desenhos surgiam, a professora deixou a música tocando, e os sons do batuque, do chocalho e do canto indígena continuaram até o fim da aula. Quando bateu o sinal, ao trocar de turma, a professora se dirigiu a mim dizendo: “esse CD do grupo de crianças guaranis foi minha irmã quem me deu. É um grupo do Paraná”. A irmã da Antônia, já falecida, tinha dois pós-doutorados em Física, considerada por ela a pessoa com o maior diploma obtido na família. No geral, a família da professora escuta música popular, mas tem um gosto musical bem eclético. “Minha mãe, música instrumental. O que eu escuto é clássica, rock, MPB e mantras”.

#### *As influências da mãe*

Antônia tem 39 anos, solteira, nascida em Ponta Grossa-PR, residente do bairro Centro. Em seu domicílio vivem uma família com duas pessoas, ela e a mãe. Da lista de 11 itens de consumo, possui oito: telefone celular, micro-ondas, aparelho de DVD, notebook ou computador, câmera fotográfica, telefone fixo, secadora de roupas e acesso à internet. Também conta com o serviço de uma diarista em casa. Estudou integralmente em escola pública no ensino fundamental, e parcialmente em escola pública e particular no ensino médio. As recordações que tem da arte no período escolar são poucas: “eu não lembro de ter aulas de arte. Eu lembro de atividades isoladas (colar macarrão no sapinho)”. O pai de Antônia, já falecido, era militar. Sua última ocupação foi motorista e mecânico. Sua mãe, trabalhou como enfermeira no Hospital Bom Jesus de Ponta Grossa-PR. A professora não recorda exatamente o grau de escolaridade dos seus pais, mas afirma que é entre “nunca estudou”, “não terminou a 4ª série” e “terminou a 4ª série do ensino fundamental”. No questionário, ao ser indagada sobre a relação dos seus pais com seus estudos, Antônia responde: “eu aprendi a escrever com minha mãe, não fiz pré-escola. Meu pai sempre foi muito severo, não me ajudava, só cobrava”. O incentivo partirá novamente da sua mãe: “minha mãe me levava livros da biblioteca para casa, depois começou a comprar os livros para mim”. Embora algumas pessoas sejam mais ligadas aos amigos, ao grupo da Igreja ou aos colegas do trabalho, a professora Antônia tem sua rede de sociabilidade ligada à família. “Situações pessoais me levaram a ficar mais restrita em

relação à minha família. Minha rede familiar não me proporcionou conhecer coisas novas ou diferentes”. Quando lembra os lugares onde sua família costumava levá-la na infância, Antônia assinala “pontos turísticos”, “parques”, “desfiles” e “biblioteca”. Não participou de atividades extracurriculares na escola, “meus pais não deixavam”. Mesmo assim, quando criança, fez aulas de alemão, desenho, pintura e artesanato (não indicou onde fez). Antônia não deixa passar o registro dos quadros que tem em casa: “uma natureza-morta eu fiz, bordado ponto-cruz minha irmã”.

A professora atua na rede estadual e privada de Ponta Grossa-PR há 15 anos, sendo 10 anos em turmas de ensino fundamental II e está desde 2018 na escola selecionada para pesquisa. Ela cita “concurso” e “localização” os critérios que fizeram-na escolher essa vaga. Possui curso de especialização e mestrado. Atualmente, também atua como professora universitária na disciplina de estágio supervisionado. A professora não afirma exatamente qual nível profissional gostaria de atingir, mas responde que gostaria de ser cada vez melhor na profissão: “eu quero fazer bem feito. Ser uma boa professora. Para isso, eu vejo que a leitura direcionada ajuda muito e os cursos de pós-graduação possibilitam um ‘lugar’ no qual é possível refletir sobre a prática”.

O local da sua prática é uma das escolas mais centrais de Ponta Grossa-PR. Localizado em um bairro de classe média alta da cidade, próximo de condomínios fechados, em frente a restaurantes, padaria e consultórios médicos, ao lado de um clube de lazer e esporte da cidade. Com cerca de dois mil alunos de ensino fundamental, médio, magistério e técnico, a escola é uma das instituições mais tradicionais da cidade. Os corredores da escola são enormes e intermináveis, formando labirintos entre as salas de aula, tanto é que o diretor, os inspetores e os funcionários da portaria comunicam-se via rádio *walk talk*. Por outro lado, o espaço das salas de aula é pequeno e a quantidade de alunos também, variando entre 15 e 25 alunos. Esse número, provavelmente, justifica-se devido à divisão das classes do ensino fundamental II, que vão desde turma A até turma E. Dentro da sala de aula há um televisor, nomeado TV *Pen Drive*, sem uso durante o período de observação, além de quadro negro, cortinas e mural para recados. (FIGURA 13).

FIGURA 13 – SALA DE AULA DA ESCOLA PÚBLICA CENTRAL



FONTE: A autora (2019).

Em grupo, os alunos juntavam as carteiras da sala para fazer leituras de imagem sobre arte indígena (cerâmica, plumas, artesanato) ou sobre obras que representavam a presença indígena no Brasil (primeira missa do Brasil; protestos em Brasília). Os grupos formulavam questões sobre as imagens, para que depois trocassem as folhas com outros grupos da sala, respondendo as questões sobre o tema. Nas atividades práticas, há sempre um representante dos alunos distribuindo os materiais: palitos de dente, tinta, papel higiênico, folha sulfite A5, pano para limpeza e copo plástico com água. Em outra aula, os alunos teriam que fazer o “Grafismo Indígena” (FIGURA 14). A professora Antônia imprimiu folhas com imagens em preto e branco de mulheres indígenas pintando traços no próprio corpo com um espinho. Os alunos teriam que reproduzir esses grafismos no papel, utilizando o palito de dente e a tinta preta.

FIGURA 14 – MODELO PARA PRÁTICA DE GRAFISMO INDÍGENA UTILIZADO PELA PROFESSORA ANTÔNIA



FONTE: TUCUMBRASIL; PINTEREST (2019).

Da música brasileira, prefere Rita Lee, Chico Buarque e Titãs, mas com frequência escolhe o gênero musical clássico: “gosto muito de Chopin”. Em Ponta Grossa-PR, costuma frequentar apresentações de coral e raramente teatro, mas



quando pode ir, prefere peças de companhias. Antônia contou que o Museu dos Campos Gerais foi um dos três últimos que visitou, e disse-me que os outros dois foram o Museu Oscar Niemeyer e o Museu de Arte Contemporânea, ambos em Curitiba. Quando questionada o que a leva aos museus, indica três opções: a Licenciatura em artes visuais; porque está visitando a região do museu; e porque já tem costume de ir. “Há alguma outra razão?”. “Incentivar os outros”. Segundo Antônia, foi uma visita familiar que ocasionou sua primeira ida ao museu, logo na infância. Ela também gostaria de conhecer o Louvre, o Guggenheim e o Museu do Vaticano. Tudo que se encontra no museu é interessante para Antônia. “A minha ideia ao visitar o museu é ver pintura, escultura, objetos históricos, cerâmica, louças, porcelanas, fotografia, gravura, performance, instalação, videoarte, arte sacra, a arquitetura do prédio e o próprio museu”.

### 3.2 “SEMPRE ENXERGUEI A REALIDADE A MINHA VOLTA DE FORMA DIFERENCIADA E TINHA FACILIDADE PARA O DESENHO”: PERFIL DO PROFESSOR VICENTE – ESCOLA PÚBLICA PERIFÉRICA

Com o portão da escola cadeado, a funcionária vestindo guarda-pó azul, que senta em uma cadeira escolar na calçada ao lado do portão, recebe-me: “você precisa do quê?”, e indica a recepção. Na secretaria da escola, indicam-me esperar pelo professor Vicente na sala dos professores.

A escola localiza-se em uma rua asfaltada, cujas paralelas são de cascalho. Do lado esquerdo da escola, fica o posto de saúde e do lado direito, uma obra paralisada. Esta obra refere-se à construção do prédio oficial da escola em questão, mas que está há anos abandonada pelo governo do Estado do Paraná. Sem previsão para retomar as obras, a escola divide as salas de aula com a estrutura da escola municipal. A sala dos professores está provisoriamente repartida em dois: de um lado fica uma turma de ensino fundamental e de outro fica a mesa, os computadores e os armários dos professores. Os livros didáticos, de uso dos professores, ficam empilhados nos cantos das paredes, sob mesas e cadeiras. Como a parede *drywall* é muito fina, o barulho dos alunos invade a sala dos professores, inviabilizando um lugar de convivência e descanso para os mesmos. O professor me recebe e aponta que é melhor conversarmos na sala de informática, porque lá há menos barulho vindo da sala de aula. Ao chegarmos na sala de informática, haviam outros dois professores fazendo suas atividades e planejamentos. (FIGURA 15).

FIGURA 15 – SALA DE AULA DA ESCOLA PÚBLICA PERIFÉRICA



FONTE: PORTAL DIA A DIA EDUCAÇÃO (2019); A autora (2019).

Quando o professor Vicente entra na sala de aula, os alunos logo pegam suas pinturas e atividades solicitadas. “Pessoal, o primeiro trabalho ficou faltando mostrar alguns alunos. Vou passar de carteira em carteira”. “Gabriele, cadê aquela lata de

coca?” De volta para o quadro-negro, Vicente lembra que na presente “aula 4 – Pop Art” o tema não trata da arte do povo, mas da arte da cultura popular. Na tv da sala os alunos começam a visualizar os slides com as principais obras pop e veem Andy Warhol como o representante desse estilo. O artista era aquele que repetia imagens de produtos e artistas americanos. Por que Andy Warhol coloca em sequência o mesmo objeto e faz a mesma forma de repetição com a Marilyn Monroe, com as latas [sopa Campbell], com a Coca-Cola, com Elvis Presley?” (FIGURA 16).

FIGURA 16 – MODELO PARA PRÁTICA DE POP ART UTILIZADO PELO PROFESSOR VICENTE



FONTE: FUCKS (2019).

A recepção dos alunos para o tema era positiva. Para eles “essa crítica fica nesse consumo exagerado”. O professor completa o aluno e diz que as coisas que lemos, consumimos, vemos, as embalagens que jogamos e os produtos que compramos trazem inspiração para a Pop Art. Então, depois da teoria, propõe como prática a releitura de uma imagem “pop” estudada em sala. “Vocês podem escolher um artista ou um personagem do seu gosto, ou um produto”. “Qual artista vocês escutam normalmente?” Os principais citados foram Mc Guimé, Luan Santana, Shanw Mendes, Zé Neto e Cristiano. Além disso, também a possibilidade dos alunos desenharem a logo de algumas marcas mais consumidas pelas pessoas, tal como Warhol fez com as garrafas de Coca-cola. Os alunos citaram Pepsi, Kit Kat, Doritos, Mc Donalds. “Tenta fazer a letra, a escrita parecida ou como se fosse uma serigrafia”. Em uma outra proposta, os alunos teriam que utilizar chapas velhas de raio-x, uma pasta de plástico ou uma placa de papelão para aplicar a técnica do *stencil* tal como alguns artistas faziam no movimento artístico em questão. “Pessoal, então, o material que eu venho pedindo – estilete, tesoura, radiografia –, o foco hoje é o recorte da imagem do personagem que vocês escolheram para representar”. “Marca o desenho do personagem com caneta, depois corta a parte preta”. As figuras que os alunos

levaram para sala, em sua maioria, eram de personagens de filmes e quadrinhos americanos, tais como, Batman, Darth Vader, Coringa e Shazam. (FIGURA 17).

FIGURA 17 – MODELO PARA PRÁTICA DE *STENCIL* UTILIZADO PELO PROFESSOR VICENTE



FONTE: PINTEREST (2020); JBCOOKIECUTTERS (2020).

Professor de ensino fundamental II, Médio e cursinho pré-vestibular, Vicente, de 29 anos, descreve seu trabalho atual da seguinte maneira: “as linguagens da arte, foco nas artes visuais”. Atua na rede estadual de ensino há oito anos e na rede privada de Ponta Grossa-PR há três anos. Sobre a escolha pela escola em bairro periférico, Vicente afirma ter sido o perfil dos alunos o motivo que o levou para lá. Quando questionado se houve alguma situação que determinou sua entrada para a docência, Vicente diz sim: “meus pais e irmãos me incentivaram na docência e nas artes visuais”. Depois afirma que a vontade em ser professor tem muita relação com sua personalidade: “meu perfil simpático e comunicativo, ímpeto de liderança e iniciativa”. Já as artes visuais, veio do gosto e interesse que sempre teve por cinema. Havia outra razão para essa tendência: na infância, seu tempo fora do horário escolar era preenchido por aulas de desenho, pintura e música. Mas foi logo respondendo que as aulas de arte no ensino fundamental e Médio “eram bem ruins e quase me fizeram desistir de fazer arte. Os professores não tinham domínio da matéria”. Por isso, dentro da escola, seu tempo livre era dedicado ao esporte. “Participei e ganhei diversas modalidades (futebol, basquete, atletismo)”.

Vicente estudou integralmente em escola pública, da educação infantil ao ensino médio. Tem uma especialização e mestrado e almeja atingir o doutorado. “A expectativa [da família] é que eu dê aula na Universidade”. Soma-se ao investimento na pós-graduação, os eventos decorrentes da relação da sua família com seus estudos. Ao mencionar os pais, lembra que eles o “apoiavam” e “incentivavam”. “Minha mãe olhava o caderno e ajudava com as tarefas, meu pai lia gibi (velho oeste). Eles compravam HQs de heróis e incentivavam a leitura”. Hoje aposentados, Vicente afirma que o pai estudou até o primário e a mãe terminou o 8º ano do ensino

fundamental. O papel da irmã e do cunhado também são relevantes para o professor. A irmã atua na docência e tem diploma de mestre, o cunhado também é professor e é considerado, por Vicente, a pessoa com o maior diploma obtido na família, o doutorado. Sua infância era cheia de atividades: pontos turísticos, parques, festival de bandas, festival de dança, festas de igreja, clube e cinema foram as opções que costumava frequentar com sua família, embora ele mesmo considere que hoje é a sua rede de amigos que pode proporcionar conhecer mais “viagens, lugares diferentes, na cidade coisas alternativas”. “Sempre debatemos e discutimos sobre diversos assuntos de áreas diferentes e afins. Os grupos de amigos são ecléticos”.

### *Show de rock e de humor*

De todos os cantores e cantoras listados, o professor Vicente não assinala nenhum, mas faz questão de especificar que gosta de “Metallica, Muse e The Killers”. Blues, heavy metal e indie são gêneros musicais escutados com frequência por ele. Por outro lado, também não deixa de escolher funk, sertanejo, forró e pagode. Diz que raramente escuta música clássica, mas julga se interessar por todo tipo de obra erudita. A primeira vez que foi ao museu estava no ensino fundamental II. Recentemente esteve no Museu Oscar Niemeyer em Curitiba-PR, no Museu histórico da Lapa-PR e no Museu de Arte Moderna de Sorocaba-PR. Vicente afirma que tem costume de visitar museus e gostaria de um dia conhecer o Museu do Louvre, o Instituto Inhotim e o Museu do Vaticano.

Em Ponta Grossa-PR, sempre que pode vai ao teatro, especialmente para assistir peças de *stand up comedy*. Quando há shows na cidade, prefere os de rock. Morador do bairro Colônia Dona Luiza, seu domicílio possui cinco itens de uma lista de 11 objetos de consumo: telefone celular, computador ou notebook, telefone fixo e acesso à internet. Possui um automóvel e conta com o serviço de uma diarista. Não tem fotografias expostas em casa, mas sim, quadros: “alguns quadros comprei e outros ganhei. As duas máscaras africanas comprei na Bahia; um quadro do Batman ganhei do meu primo; um quadro da Marilyn Monroe comprei em Ponta Grossa”. Perguntei-lhe que tipo de arte prefere: “obras clássicas e contemporâneas”. Seu pintor clássico favorito é Leonardo da Vinci. Também demonstra gostar das correntes artísticas do modernismo, como expressionismo e surrealismo. “Todo tipo de arte abstrata me interessa”. Embora sejam bem pouco abstratos os seus pintores internacionais preferidos: Andy Warhol, Van Gogh e Salvador Dalí.

### 3.3 “EU ME IDENTIFIQUEI PRIMEIRO COM A ARTE E DEPOIS COM O SER PROFESSORA”: PERFIL DA PROFESSORA LEDA – ESCOLA PARTICULAR CENTRAL

O local da secretaria da escola é onde aguardo a professora Leda às 8h30. Há cadeiras estofadas, paredes de vidro, vasos com orquídeas, troféus, medalhas, bandeiras de universidades americanas, referente ao programa *High School*, e números das aprovações em vestibular. Também há três secretárias muito simpáticas e bem receptivas. Enquanto observo, diversos pais chegam para deixar seus filhos de três ou quatro anos de idade para o período integral. Algumas crianças chegam ainda dormindo no colo dos pais, mas “pulam” direto para o colo da professora. Toca o sinal, Leda vem-me buscar, atravessamos um pátio de grama sintética e chegamos à sala de aula: clara e bem iluminada, com um armário de gavetas, projetor multimídia e tela. (FIGURA 18). Não há quadro-negro, mas sim uma lousa branca. As janelas são mantidas fechadas pelos alunos e pelos professores, pois o ar condicionado permanece ligado durante toda manhã. Também existe uma câmera de vigilância no canto da parede da sala. Um detalhe chama atenção: toda a estrutura da sala de aula é moderna e luxuosa, mas as paredes ainda são decoradas com alfabeto de E.V.A, cobertos com plástico e fita adesiva. Parada na porta da sala, Leda espera os alunos e alunas levantarem-se e juntos desejam bom dia. Aí sim, ela entra e coloca seus materiais sob a mesa dos professores.

FIGURA 18 – SALA DE AULA DA ESCOLA PARTICULAR CENTRAL



FONTE: A autora (2019).

“Estão animados para o 2º bimestre? Vou tentar fazer com que vocês pensem fora da caixa”. A temática proposta pela apostila do segundo bimestre eram “As artes que contam histórias”. Dentro disso, as unidades ao longo do material didático



mesclavam, por exemplo, as danças, as músicas, os teatros e as imagens que contam histórias. A professora Leda pede que os alunos peguem e apostila e observem a capa. Ela é da cor preta, com escritos em verde e desenhos em cinza. “Nós temos um casal de bailarinos que representa o balé e atrás temos a imagem de um compositor, alguém sabe dizer quem é?”. Era a imagem de Tchaikovsky e logo abaixo uma descrição do compositor. “Observem que o artista da capa trabalhou a monocromia, o preto e a cor cinza. Ele trabalhou uma arte só, sobrepondo”. A professora liga o multimídia e escreve na lousa branca “Lago dos cisnes”. “Vou por um vídeo pra vocês verem”. Era um trecho de quatro minutos da cena final do espetáculo de *ballet* O Lago dos cisnes. Após o vídeo, a professora comenta sobre a tarefa: um desenho que relacione Tchaikovsky, dança e as cores da capa da apostila. Em sala, ela explica a próxima atividade: os alunos do 7º ano deveriam elaborar um desenho sobre o tema do bimestre. “Então vocês perceberam que vamos abordar os quatro temas: dança, teatro, arte e música nesse bimestre”. Ela pede novamente que eles pensem “fora da caixa”: “eu sei que vocês vão desenhar umas notas musicais, mas eu não quero isso”. A professora então explica que eles devem desenhar o que as linguagens da arte contam ou as histórias que as músicas contam, a dança, o teatro e as artes visuais. Depois que todos os alunos entenderam e pegaram seus materiais para iniciar o desenho, cada um em sua carteira, a professora diz: “vamos de música?”. E então, coloca músicas pop compatíveis com o gosto dos alunos: Justin Bieber, Shanw Mendes, Maroon Five, etc. Enquanto os alunos desenhavam, a música ficava de fundo, levando os alunos e alunas a desenharem em silêncio até o fim da aula. Quando toca o sinal, a professora desliga a música e os alunos saem para o recreio.

Algumas aulas adiante, o tema era *charge* e caricatura. “Quem pode iniciar a leitura? [...]. Grifem, por favor ‘por ser uma crítica social e política, as pessoas precisam estar inteiradas da realidade local’”. “E caricatura, grifem o parágrafo todo ‘as caricaturas são pessoas conhecidas ou não desenhadas de maneira exagerada e com características cômicas’”. Para a atividade prática dessa unidade de estudo, os alunos deveriam produzir um desenho cômico ou não, mas que representassem temas críticos da atualidade: “vocês podem fazer vários temas, pode ser machismo, feminismo, política... o que mais?”.

A professora Leda, licenciada e especialista em artes visuais, é filha de mãe vendedora que concluiu o magistério e pai autônomo que não terminou a 4ª série. Seu marido concluiu o ensino médio e atualmente é barbeiro e vendedor. Leda também

consegue lembrar-se que seus avós trabalharam na lavoura e em casa. O maior diploma obtido na família é da tia e professora, que é mestre. “A tia sempre me incentivou a ser professora”. O primo e a prima também atuam na docência. Nega que existe um hábito de leitura na família, mas declara que as principais atividades realizadas com seus parentes, era relacionado à cachoeira, aos desfiles e festas de igreja. Aos poucos Leda expressa as expectativas de seus familiares para sua carreira na docência: “já é suficiente para eles estar formada na graduação e estar empregada”. Perguntei-lhe qual nível profissional gostaria de atingir, Leda diz que almeja um dia ser coordenadora de toda a parte artística da escola e fazer mestrado. Na verdade, ao assumir isso, também chama atenção para a relação da sua família e amigos com seus estudos: “sempre apoiavam, sempre indo nas reuniões, conversando com os professores, porém, fazia trabalhos escolares sozinha”. Por outro lado, produz certo desapontamento, expressado em seu rosto, quanto ao apoio de seus amigos: “sofro *bullying*”. Leda refere-se assim à sua rede de sociabilidade. Única no grupo de amigos que possui formação universitária, perguntei-lhe, então, se eles proporcionam vivências diferentes: “sim, natureza, viagens, acampa, somos sem limites. Gosto da companhia, dos risos, da alegria de viver”. Diz que são amigos com gostos em comum, principalmente para a música: “*youtube*, rap, reggae, rock, funk, mas depende do dia”.

Estudou integralmente em escola pública. Fazia como atividade extracurricular canto coral e corpo coreográfico da banda marcial. Das aulas de arte do tempo de infância, Leda afirma que “a professora dava desenho livre sem relação com o conteúdo. Não tenho lembrança de aula teórica, a não ser das cores primárias.” Mesmo assim, Leda deve à escola seu interesse pela profissão em artes visuais. Para ela, participar do projeto FERA (Festival de Arte da Rede Estudantil), promovido pelo governo do estado do Paraná, e das atividades e apresentações culturais decorrentes do festival, foram de grande importância.

Mora no bairro Contorno, em rua de cascalho e terra. Possui quatro dos onze itens de consumo: telefone celular, micro-ondas, automóvel e acesso à internet. Embora não tenha notebook ou computador em casa, toda a dinâmica das aulas na escola onde atua é via *tablet*. Cada aluno tem uma conta de *email* interna e a professora também. A professora encaminha as tarefas no tablete, disponibilizado pela escola a ela, e distribui nos *emails* dos alunos. Os alunos, por sua vez, encaminham a tarefa concluída para o *email* da professora. Um exemplo dessa prática

pode ser dado pela explicação de uma das aulas da professora Leda. A proposta era sobre elaborar no *tablet*, que cada aluno recebeu no início da aula, um cenário para o personagem Mario Bros, por meio do aplicativo de desenho *sketchbook*. Os alunos tinham muito domínio das ferramentas do aplicativo, muitas vezes até, explicando para a professora quais as funções e aplicações. Ao término da aula, a turma enviou o desenho para o *email* da professora. Curiosamente, alguns alunos que terminaram a atividade, guardaram o *tablet* e pegaram o lápis, a borracha e o caderno de desenho. Parecia que se empolgavam mais pelo desenho no modo convencional. (FIGURA 19).

FIGURA 19 – MODELO DE APLICATIVO *SKETCHBOOK* UTILIZADO PELA PROFESSORA LEDA



FONTE: HECKE (2011).

### *Sem apego a um determinado estilo*

Roberto Carlos, Rita Lee, Anitta, Almir Sater, Chitãozinho e Xororó, Legião Urbana, Alceu Valença, Elis Regina, Racionais, Criolo, Ponto de Equilíbrio, Chico Buarque, Alcione e Zeca Pagodinho. Estes foram todos os cantores, cantoras e bandas marcadas pela professora Leda, conforme questão sobre sua preferência em música. Quando digo para escolher apenas dois, Leda assinala Racionais e especifica outro, MC Kekel. Sobre os programas de TV, Leda também escolhe muitas opções: série, minissérie, jornal, filme, variedade (culinária, moda, arquitetura), político, histórico, show e musical. Na verdade, ela afirma que não assiste na TV, mas sim, no *youtube*. Então, perguntei-lhe se havia algum outro programa do seu interesse na TV e Leda diz que gosta muito de ver desenho animado. Em casa, Leda possui algumas fotos e quadros. “Tenho quadros florais impressos do *Pinterest*. Baixe!” As fotos são da sua família e das viagens que já realizou. A primeira vez que Leda foi ao museu tinha 19 anos. Foi em um passeio promovido pelo curso de artes visuais da UEPG. Desde então, o que a leva para o museu são três motivos: em razão da escola em

que atua; porque está visitando a região; e porque tem costume de visitar museus. Os três últimos em que esteve foram o museu do Holocausto em Curitiba-PR, o Museu Oscar Niemeyer em Curitiba-PR e a Estação Arte em Ponta Grossa-PR. Fora do país, Leda tem vontade de conhecer o MALBA, o Museu Van Gogh e o Museu do Vaticano. Quando está em um museu, sua ideia é ver pintura e fotografia. Fora isso, gosta de ir ao teatro para assistir peças do FENATA (Festival Nacional de Teatro Amador de Ponta Grossa), bandas e apresentações culturais. “Por questão de tempo livre”, raramente vai ao cinema e em outras atividades promovidas pela Fundação Cultural de Ponta Grossa-PR, mas sempre que pode acompanha via redes sociais, “mais pelo *instagram*”. “Acompanho a programação através das redes sociais”

### 3.4 “O GOSTO E A PRÁTICA DO DESENHO E DA PINTURA DESDE A INFÂNCIA”: PERFIL DO PROFESSOR ISMAEL – ESCOLA PARTICULAR PERIFÉRICA

Aos 27 anos, Ismael tem pouca recordação das aulas de arte, quando era aluno no ensino fundamental e médio. “A maioria dos professores não tinha formação na área”. No período da infância e adolescência, Ismael praticava na escola pública judô e futebol, e fora da escola frequentava aulas extras de teatro, desenho e informática. Aula de inglês pôde frequentar dos 22 aos 25 anos. Não tem especialização ou mestrado e preferiu não responder a pergunta sobre o nível profissional que gostaria de atingir: “isso, a arte e tal, ainda não é bem certo na minha vida”. Há cinco anos como professor do ensino público e privado de Ponta Grossa-PR, atuando o mesmo tempo em turmas de fundamental II, Ismael decidiu ser docente “dentro da faculdade, no PIBID”. Também disse que houve outra situação: “meu primo formado em artes me apresentou a possibilidade”. Além dele, uma tia, duas primas e a esposa atuam na docência. A esposa de Ismael “terminou a faculdade e fez pós”. Para ele, a tia é a pessoa com o maior diploma obtido na família: “tia Rosenéia, mestre”.

O pai de Ismael concluiu a 8ª série. Atualmente é aposentado, mas sua última ocupação foi como porteiro. Sua mãe também terminou a 8ª série e é auxiliar de limpeza. Ao perguntar sobre a relação da sua família com seus estudos, o professor afirma: “exigentes até o ensino médio, deram a maior liberdade na faculdade”. Segundo o professor, os pais sentem-se orgulhosos do filho “apesar de não serem tão informados sobre”. Ismael considera que sua rede de sociabilidade se restringe à família: “a família possui gostos diferentes, cada um dos integrantes”. Na infância, costumavam ir às festas de igreja, cinema, pontos turísticos, desfiles e museus. “Tentamos viajar para novos lugares, principalmente praia”. Em Ponta Grossa-PR, vai frequentemente ao cinema e ao teatro para assistir “representações de literatura”. Na cidade, o professor reside com a esposa no bairro Cará-Cará, em uma rua asfaltada. Possui seis, dos 11 itens da lista de consumo: celular, micro-ondas, freezer, computador ou notebook, automóvel e acesso à internet. Tem fotos do casamento e da família. Quanto aos quadros em casa, Ismael diz que tem “fotografias e minhas produções”. Costuma assistir série e documentários na TV, mas especifica o futebol um dos seus programas preferidos.

Já esteve em dois outros países: México e França. “Turismo para conhecer museus e culturas”. Se tivesse escolha, gostaria de conhecer o MoMa, MALBA e Museu do Vaticano. Lembra-se que a primeira ocasião que o levou ao museu foi uma visita familiar aos 11 anos de idade. Atualmente, não tem uma ideia específica do que quer ver no museu, mas diz que muitas vezes, o próprio museu interessa-lhe. Seus três últimos visitados foram o Museu Oscar Niemeyer em Curitiba-PR, o Museu do Holocausto em Curitiba-PR e o Museu do Amanhã no Rio de Janeiro-RJ.

Ismael decidiu tentar a vaga na escola particular periférica pela localização, que é perto da sua casa, e abordagem pedagógica. Localizado na entrada do bairro Uvaranas, próximo de terminal de ônibus, mercado e loja de materiais de construção, a escola atende da educação infantil ao ensino médio. O espaço físico não é muito grande, as salas são pequenas e o pátio interno também. As aulas acontecem no período da manhã até 12h30. (FIGURA 20).

FIGURA 20 – SALA DE AULA DA ESCOLA PARTICULAR PERIFÉRICA



FONTE: A autora (2019).

Os alunos recebem uma apostila específica de arte, mas não fazem provas bimestrais da maneira tradicional. Enquanto nas outras disciplinas os professores fazem uma prova referente ao conteúdo da apostila, a disciplina de arte pode avaliar aplicando um trabalho ou pesquisa. “Eles fazem de todas as disciplinas, menos de arte”. Segundo Ismael, a coordenação pedagógica deixa que ele decida a forma como vai avaliar: se por meio de produção artística, projetos de pesquisa ou trabalhos para casa sobre o conteúdo dado no bimestre. “Eu não sigo bem, eu crio as práticas porque eles não cobram muito”. Ismael segue a ordem dos exercícios da apostila, intercalando uma explicação teórica, uma leitura de imagem e uma prática. Uma das aulas práticas foi a realização de mosaico, inspirado pelo conteúdo da arte bizantina



medieval, por meio da colagem de pequenos pedaços de papel de revista, que poderiam formar uma imagem de tema livre. “Lembram que a gente estava vendo as obras de Gustav Klimt e tem ali [na obra] a composição com a do bizantino – os ícones que lembram mosaico? O Gustav Klimt no início do século XX não fez nada de bizantino, não era ícone, só para lembrar”. Na aula seguinte, avançando para o período renascentista, o professor explicou sobre as guildas e o pensamento que tomava o período em questão: “nós vamos continuar falando sobre os artistas do renascimento – 1.400, 1.500 – eles continuavam a falar de vida e morte. Então, Peter Bruegel, por exemplo, era uma obra perturbadora, com expressões de tristeza e morte, mas não tem a ver com o renascimento da Itália. Quem pode ler pra mim o histórico de Peter Bruegel?”. A proposta foi refletir, por meio de leitura de imagem, a relação entre vida e morte, por meio de uma imagem contida na apostila. (FIGURA 21).

FIGURA 21 – IMAGEM PARA LEITURA DE IMAGEM UTILIZADA PELO PROFESSOR ISMAEL



FONTE: FINEARTAMERICA (2019).

O professor pediu aos alunos que observassem o quadro verde “Você Sabia?” da apostila e assim respondessem algumas perguntas sobre o tema. As perguntas contidas na apostila sobre a imagem foram as seguintes: “porque a moça está despreocupada?”; em sua opinião, o que significa a mulher segurando a ampulheta?”; “o que significa o espelho no quadro?”; “o que é uma ampulheta?”; “por que a morte segura a ampulheta em cima da cabeça da jovem?”. Ismael corrigiu as questões, os alunos guardaram o material e foram liberados.

Após caracterização dos professores participantes da pesquisa e identificação das particularidades das escolas investigadas, serão analisados no item a seguir as histórias individuais e os eventos coletivos de socialização em função das regularidades e padrões que influenciam as condições laborais em artes visuais.

### 3.5 SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS E ARRANJOS DA CULTURA ESCOLAR

Recorda-se que os indivíduos geram práticas que contribuem para dar sentido à sociedade. Cada ação traz consigo os vestígios de ações anteriores. De acordo com Gimeno Sacristán (1999, p.70), “os efeitos da ação permanecem nos sujeitos sob forma de esquemas [...], pois cada ação incorpora a experiência passada e gera a base para as seguintes que já não podem partir do nada”. As experiências e histórias condicionam o curso daqueles que a realizam, deixando marcas no contexto social em que ocorrem. A cultura subjetiva, que pode ser cultura compartilhada ou cultura de grupo é, portanto, o capital que os agentes concentram para as ações seguintes, sob formas de esquemas que se prolongam em estilos de agir, hábitos e costumes. Partindo dessa abordagem, a experiência da educação pode ser considerada uma dimensão assumida por todos os agentes envolvidos numa cultura, considerando que há um cruzamento de esquemas pessoais com estruturas sociais – justificativa necessária para refletir o ensino, a formação docente e as práticas empreendidas nos espaços escolares. Assim, os grupos envolvidos com “as ações no âmbito das instituições escolares (professores, estudantes e pais), participam de uma experiência compartilhada de condutas, de crenças, de formas de compreender, de emoções e de valores que os caracterizam como grupo”. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.72).

No que diz respeito à autonomia das ações dos agentes e das tradições da prática educativas, mais do que mencionar a palavra “ação”, é pertinente referir-se à todo conhecimento cultural estabelecido por meio da atividade educativa, mediante a palavra “prática”. (GIMENO SACRISTÁN, 1999). Evidentemente, a reprodução das tradições que envolvem a educação é contínua, no entanto, no espaço pessoal da ação “existe margem para a ação livre transformadora dos indivíduos e dos grupos; não só na forma de resistência e de subversão camuflada ou de margens na intimidade da ação de cada um”. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.75). Significa que a “ação” – referindo-se ao agente – passa a ser acumulada em formas culturais transmissíveis, reproduzíveis e recriáveis, propagando-se por meio da “prática”, isto é, no estabelecimento de rotinas que se tornam normas culturais. (GIMENO SACRISTÁN, 1999). Então, assimilar, conceber e reorganizar as informações aprendidas faz parte da continuidade cultural da educação, a qual se estrutura em uma gama de histórias, pessoas, ideias, modelos e técnicas que se manifestam em práticas consolidadas. Nessa realidade social estabilizada (o mundo social como

realidade), o acervo de ideias teóricas e práticas sobre educação pode ser ordenado e reproduzido na ação dos professores, uma vez que os membros compartilham esquemas sociais, sob modos de fazer, ver e sentir, assegurando estilos docentes conforme circunstâncias interiorizadas na reprodução da prática. Como assevera Bourdieu (1983), esse produto de um sistema relativo a um meio estruturado socialmente, apreendido na experiência e na observação, sob a forma de regularidades é demarcado pelo *habitus*.

Atingindo propriamente o princípio do *habitus* na estruturação das experiências escolares – não apenas nas práticas educativas institucionalizadas, mas também nas que são próprias do coletivo especializado dos professores – o sentido gerador das práticas educativas reflete sua consonância nos processos de socialização profissional. Muitas vezes, a sobrevivência das práticas educativas mantem-se ligada a cada professor e as tipologias de ensino e estilos educativos, uma vez que, os estilos de trabalhar dos professores definem âmbitos de prática que se projetam nos conteúdos, na interação e nas relações com a cultura escolar. (GIMENO SACRISTÁN, 1999). Decorrencia da relação entre as práticas e o *habitus*, a socialização profissional docente inclui processos de transformação, que atravessam os variados contextos educacionais, partindo das condições laborais, tanto quanto das representações identitárias que a profissão exige. (MUSSANTI, 2010). Nesse sentido, é na socialização que se delimitam as particularidades da profissão docente, tencionados pelos aspectos incorporados nas etapas de ingresso à docência, bem como, quando a carreira atinge sua maturidade. Nesta acepção, a formação docente não se configura um processo pontual de instrução, definido exclusivamente pela preparação de aulas, mas sim, um processo que compreende os eventos coletivos e histórias individuais de socialização, tendo em vista que o *habitus* é durável e transponível para todas as esferas sociais. (KNOBLAUCH, 2016; MARCELO GARCÍA, 1999).

Na tentativa de situar os fatores que geram regularidades socialmente e individualmente determinadas na profissão docente, analisam-se, a seguir, as condições em que se deu o processo de estruturação e significação das práticas dos professores na cultura escolar. Os dados expressos a partir de entrevista evidenciam que o processo de socialização profissional dos egressos da Licenciatura em artes visuais da UEPG, independentemente do tipo administrativo da escola, pública ou privada, se estrutura a partir do planejamento pedagógico, dos encontros formativos

e dos enfrentamentos na disciplina de arte – este último simbolizado pelas situações desafiadoras que perpassam a socialização profissional – reconhecimento da disciplina e problematização da arte na escola. Influenciam nessa ordenação não só os aspectos do trabalho, mas também, os fatores externos propriamente à docência, tais como, na escola pública o compromisso político do estado para formação continuada e nas escolas privadas o programa de desenvolvimento profissional.

FIGURA 22 – NUVEM DE PALAVRAS DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DE ARTES VISUAIS DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS

EIXO 2: PROFISSÃO  
CATEGORIA TEMÁTICA: PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO



FONTE: A autora (2020).

As palavras que detêm maior importância estão em tamanho maior, a partir da frequência ou escore estatístico, com o objetivo de verificar as oposições entre as ações de planejamento das atividades da disciplina de arte. A reflexão dos professores acerca do planejamento que desenvolvem estrutura-se, no nível mais superficial de observação, a partir de quatro núcleos de sentido: “aula”; “professor” (manifestado pela palavra “você” quando o entrevistado se referia a si mesmo); “conteúdo” e “prova”. (FIGURA 22). A apreensão imediata expõe que, por mais bem disposto e voluntarioso que o professor esteja na escola, a escolha do assunto estético a ser planejado possui uma inércia própria e não se presta tão facilmente a uma intenção livre do professor. (PORCHER, 1982). As estratégias de planejamento passam necessariamente por fases de integração de limitações já que o professor explora seu trabalho dentro de um código determinado pela quantidade de “aulas”, classe de “conteúdos” e tipo de avaliação – designado pela “prova” –, contrariando a própria essência artística, que ao invés de derrubar as divisões estanques das disciplinas endossa de fato as desigualdades sociais de acesso à arte<sup>49</sup>. (PORCHER, 1982; BLOT, 1982). Aliás, presente ainda mais na rede privada, parece então, uma defasagem estrutural entre a identidade que o sistema de ensino particular promete e aquela que propõe, manifestado de maneira particularmente intensa na oferta de múltiplos projetos culturais e atividades artísticas extracurriculares. Se há falhas no diálogo entre as aspirações culturais e oportunidades de exasperação do lado artístico que a escola produz, é porque está em jogo outra coisa senão vereditos do mercado escolar o mercado de trabalho. Sem dúvida, essa discordância produz na organização e planejamento da disciplina de arte uma desqualificação estrutural, ao mesmo tempo em que deixa o aluno entregue à sua própria iniciação artística e “contentar-se em confiar na natureza do aluno equivale, na verdade, a abandoná-lo às suas próprias possibilidades do momento”. (PORCHER, 1982, p.22).

Além disso, o planejamento não se esgota num traço cultural autônomo, apesar do individualismo em que, geralmente, se desenvolve a prática, porque, encontram-se maneiras de fazer e formas de pensar diversas, construídas por dinâmicas de cultura acumulada. Vicente aponta que reuniu tempo de profissão necessário para automatizar o planejamento, elemento de considerável importância para prática docente, que consiste na expressão do conjunto de ações, adquiridos,

---

<sup>49</sup> “Uma pedagogia estética global é, portanto, antes de mais nada, uma derrubada das divisões que separam as diversas atividades expressivas”. (FORQUIN, 1982, p.31).

entre outros aspectos, pela experiência (que não é estritamente experiência, mas sim conhecimento sobre ela). (GIMENO SACRISTÁN, 1999). Em se tratando de ensino de arte, o impacto dessa cultura pedagógica acumulada só poderá ter efeitos na familiarização cultural (de educação estética), se for bem alimentada, ou seja, se forem multiplicadas as condições psicológicas, pedagógicas e materiais da disciplina na escola. (BLOT, 1982).

Cabe destacar que os planejamentos dos professores de artes visuais seguem perspectivas distintas, de acordo com o espaço e o tempo que as instituições dispõem no calendário escolar. Nesse sentido, não há um padrão de tipos de planejamento entre os professores pesquisados segundo o viés do território, central ou periférico, tendo em vista que as instituições não têm como foco a “utilização didática do entorno”. (ESCOLANO; VIÑAO FRAGO, 2001). Por outro lado, de acordo com o tipo de rede de ensino em que os professores estão lotados, pública ou privada, os planejamentos acabam sim se aproximando, em razão de diretrizes prescritas para o estabelecimento escolar: na pública segundo orientações da Secretaria de Educação do Estado do Paraná; e na particular, como declararam os professores, consoante com as demandas da “apostila”. Também se nota uma proximidade dos planejamentos em relação à palavra “autonomia”, presente mais vezes no discurso dos professores que trabalham em escola particular, uma vez que não submetem seus projetos às decisões da supervisão. Talvez exista ali uma autonomia, no entanto, convém questionar que sua existência tem eficácia comprometida à medida que segue uma imposição de conteúdo e material didático. Não é preciso esquecer que a escola particular tem como foco um material didático que prepare o(a) aluno(a) para atingir a universidade por meio do bom desempenho na prova do vestibular.

Dessa maneira, o planejamento do ensino fundamental II em escolas privadas fica submetido, de um lado, às expectativas dos alunos e da família, e às imposições do currículo do ensino médio, conforme declaram os professores Ismael e Leda. Em contrapartida, o planejamento dos professores da escola pública se consolida de forma menos autônoma, porque, imprimem em seus trabalhos as políticas de regulamentação escolar assumidas pelo Estado, a serem cumpridas pelos diretores das instituições, mas com muita flexibilidade em relação aos recursos didáticos já que não se limitam a um único tipo de livro didático.



***Professora Antônio (entrevista):*** Ele mudou muito. Todo ano eu tento organizar de uma forma diferente. E essa mudança eu fiz também porque vieram orientações do Estado. Nessas orientações uma das coisas que eu achei interessante que a pedagoga falou pra mim “olha é importante que você veja o número de aulas que você vai dar”, mas eu pensei assim, e o conteúdo e os objetivos? O número de aulas – pode ser que eu esteja completamente errada – mas eu sempre estouro o número de aulas. Por exemplo, você acompanhou aquela atividade da pintura com aquarela, era pra ser duas aulas, você viu como aquilo se estendeu. E assim, como é que eu vou encerrar um negócio que eu estou percebendo que tem desenvolvimento, que eu estou percebendo que, de certa maneira, eles estão curtindo. Como é que eu vou encerrar. Então agora... bom, já que é tanto assim a questão do número de aulas pra eles eu vou organizar isso, mas eu ainda não consegui. O Estado tem essa questão da tutoria, dos planejamentos, então, não acho errado cobrar planejamento, mas tem umas coisas que você percebe, você questiona e isso acaba te desanimando completamente.

***Professor Vicente (entrevista):*** Agora o Estado está cobrando que a gente faça planejamento quinzenal, e nesse sentido eu não vejo muito problema por causa do colégio particular que já tinha que fazer quinzenal. Mas a verdade é que o planejamento você tem na tua cabeça, talvez seja útil pros primeiros anos de aula, mas muitas vezes sim, um plano que era pra usar, montar pra duas aulas, acabam sendo seis. Então, com a experiência docente você vai entendendo realmente o que funciona e o que não funciona. E tem certa prática que funciona em tal turma e não tem o que fazer. Vai muito de adequação. E à medida que os anos vão passando o planejamento está inserido na cabeça. Você vai pensando, você sabe.

***Professora Leda (entrevista):*** Eu tenho muita autonomia aqui dentro, nunca volta um planejamento meu. Quando eu preciso de um espaço, eu tenho. Quando eu preciso de material eu também tenho. Tenho muita autonomia no meu planejamento. Dentro do planejamento, a gente coloca sempre o tanto de aula que eu preciso no bimestre pras oito aulas. Uma aula de arte por semana. Às vezes eu não consigo. Nem sempre acontece a interdisciplinaridade, por causa que a gente segue o conteúdo que eles compram. Porque eles compram um conteúdo, compram uma apostila. Então, a gente precisa devolver o que eles compraram. Eu só consigo conteúdo, conteúdo, conteúdo, aí eu escolho algumas práticas desse conteúdo pra fazer. Quem entra aqui entra pra ingressar na universidade pública. E é uma das coisas muito difíceis. É uma fábrica de sonhos, onde o que você deseja ser aqui dentro você vai se tornar. Então é isso. Aqui é totalmente o mercado de trabalho. E aí eu tenho que adaptar a minha prática pro vestibular, principalmente o 9º ano, que já estão em preparação pro ensino médio. E aqui é totalmente dentro dos parâmetros da UEPG. E a escola vende isso, é a melhor. É a que traz mais resultados, é a que mais aprova. Vende isso e a gente se preparara pra isso e prepara os alunos pra isso. É um investimento dos pais né. É um carro popular por ano, então, não é um investimento barato.

***Professor Ismael (entrevista):*** Aqui tem o material didático, eu dou uma boa lida, separo, porque nós temos uma autonomia bem grande pra saber até aonde a gente vai. Não é colocado. Não vem assim até aonde que eu tenho que trabalhar. Eu é que vou dividir. Porque aqui são divididos em seis ciclos que são seis provas e divide a apostila nesses seis ciclos. Eu separo o que vou cobrar na prova 1 e planejo como que vou fazer a prova, porque outra coisa que eu tenho autonomia aqui é de como fazer essa prova, se vai ser uma prova, se vai ser um trabalho escrito, se vai ser um trabalho prático. Aqui é realmente um dos colégios que eu mais tive autonomia pra fazer o que eu bem entender, o que eu achasse melhor. E tudo focado na história da arte. A prática e a leitura de imagem é tudo relacionado ao que eles estão estudando, sobre tal período naquela apostila.

Tudo indica que “a ação de planejar ultrapassa o planejamento, propriamente dito, pois implica as relações de poder que se estabelecem entre os atores da instituição escolar”, tais como, a direção, os colegas, os alunos, as famílias e o próprio sistema de ensino. (ASINELLI; THOMAZI, 2009, p.182). Nesse sentido, o planejamento em arte na rede pública e privada faz parte da socialização profissional, porque, neste caso, a preparação do trabalho não é redutível ao *habitus* de origem do docente, mas se dá por intermédio das condições de atualização do *ethos*<sup>50</sup> objetivamente ajustado ao funcionamento da instituição e à estrutura organizacional da escola, isto é, ao próprio sentido do jogo – adesão aos pressupostos de um espaço específico. (ARAÚJO; MACEDO, 2020; BOURDIEU; PASSERON, 2012; WACQUANT, 2017). Essas trajetórias que demarcam a presença de um *ethos* escolar, que pode ser representado pelas maneiras de seleção e organização da disciplina dos professores num determinado estabelecimento de ensino, também significam o conjunto de aspectos simbólicos “normalizados” e “rotinizados” que constituem a cultura escolar. (FORQUIN, 1993, p.167).

Por entender que a socialização profissional perpassa por níveis de ordem pessoal, de classe, institucional e social, segundo argumenta Marcelo García (1999), confirma-se a necessidade de acompanhar as demandas dos encontros formativos definido como uma das etapas em que são processadas as necessidades, os interesses e procedimentos que envolvem a prática educativa. Os encontros formativos pertencem à classe de compromissos em que os professores se tornam parte de um coletivo docente, significa que cada professor se nutre da prática coletiva, não por osmose, mas por um saber prático compartilhado – dentro de uma referência de *habitus* e práticas institucionalizadas. (GIMENO SACRISTÁN, 1999; MUSSANTI, 2010). Nesse âmbito de reuniões e atividades organizadas pelas instituições, incidem elementos de aperfeiçoamento e enriquecimento profissional que não são exclusivamente sobre o currículo, e sim sobre “as formas de saber fazer” que os professores compartilham. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.81).

Três dos quatro professores entrevistados chamam atenção para o número reduzido de encontros formativos, além da insatisfação diante de ações

---

<sup>50</sup> Princípios em estado prático, não consciente, enraizado numa dimensão moral de valores e crenças fundamentais, determinando os investimentos dos agentes em determinados jogos sociais – compreensão das diferentes condições de entrada e de movimentação nos campos. (THIRY-CHERQUES, 2006; SEIDL, 2017).

descontextualizadas e pouco reflexivas. Ademais, os depoimentos dos professores da escola pública concordam em relação às demandas e imposições emergentes do Estado que se manifestam de maneiras muitas distintas, mas quanto à formação continuada acabam intensificando a orientação do trabalho docente “por via de lógicas da burocratização e de controle”. (NÓVOA, 2017, p.1109). Hoje, reconhece-se que as políticas de Estado têm valorizado os resultados dos alunos em função da desvalorização das outras dimensões da “profissionalidade” docente, incluindo baixos níveis salariais e difíceis condições nas escolas. (NÓVOA, 2017). Portanto, os encontros formativos acabam tendo uma dinâmica mais parecida com uma “prestação de contas” das ações dos professores do que uma reflexão compartilhada da prática. Os dados dessa análise podem ser indicados nas falas a seguir:

EIXO 2: PROFISSÃO  
CATEGORIA TEMÁTICA: ENCONTROS FORMATIVOS

***Professora Antônio (entrevista):*** *Agora está uma tristeza. E eu não estou falando assim da falta de empenho da equipe pedagógica, mas estou falando do momento atual que nós estamos vivendo. Veja, a gente veio de uma greve agora. Toda greve é desgastante. Muita coisa, aliás, está tudo vindo imposto. Também eu acho que o professor tem que estar predisposto a aprender alguma coisa, infelizmente, é isso eu percebo. Acho que de repente uma sugestão de leitura que você tenha ou uma conversa que você pode ter com um professor que você não encontraria naquele momento já ajuda um monte, mas o que acontece, toda reunião que é imposta e vêm de cima as pessoas já não vem com aquela mesma vontade. Então, você já vem predisposto pra isso e você acaba perdendo muita chance de aprender coisas novas.*

***Professor Vicente (entrevista):*** *Na questão de conteúdo as formações são muito ruins. Muitas vezes é um texto mal feito. Você ficou sabendo da recuperação “Se Liga”, que é tipo uma recuperação terapêutica do novo governo? É, por exemplo, recuperar a nota que o aluno tirou o ano inteiro em duas semanas. Faz um trabalhinho meio que pra dar nota pro aluno atingir, porque o Estado está preocupado com o IDEB e quer subir os alunos, então, está aquela pressão geral no núcleo [de educação] e o núcleo pressão geral nos diretores, e os diretores nos professores. Está tendo essa pressão pra não ter reprovação. Esse “Se Liga” é uma fachada. Na verdade, nós tivemos encontros formativos sobre isso em um sábado e nossa, o texto estava horrível, tinha erro de português, formatação, estava mal feito. Veja bem, o negócio que vem desse jeito pra professores é ridículo demais. Essas formações são uma enganação. É só pra dizer que estão fazendo alguma coisa. Pelo que os professores mais antigos falam tinha formação de verdade na época do Requião... foi investido nisso. O pessoal viajava, isso era formação de verdade. Eles levavam palestrante pra vir... talvez o pessoal não tenha aproveitado nessa época, mas enfim, e tudo isso foi tirado. Nossas formações são o que, uma leitura de um texto ali. E tinha coisa que é muito importante, tipo um palestrante pra ensinar como trabalhar com um aluno com Síndrome de Down ou práticas inovadoras em salas de aula... tem várias coisas.*

***Professora Leda (entrevista):*** *A troca a gente tem mais nas reuniões pedagógicas, da onde vem as ideias, da onde a gente debate a interdisciplinaridade. É uma interação bem bacana, porque é uma troca de experiência, reclamação também, e uma*

**válvula de escape pros professores.** Sempre são produtivas, porque eles sempre trazem palestrantes diferentes e a cada semestre. Tem no início do ano e agora do final das férias e no fechamento. Temas nas reuniões pedagógicas de como lidar com bullying, como lidar com indisciplina, questão motivacional do próprio professor. Acho que isso é bem importante, porque a agente absorve e coloca o que a gente aprendeu, e coloca na disciplina, como agir, como se posicionar em sala de aula.

***Professor Ismael (entrevista):*** Infelizmente já trabalhei e trabalho em outra escola que tem muito mais reuniões e formação continuada e formação pedagógica que é muito mais do que aqui, infelizmente aqui não. Aqui parece que é meio evitado um pouco reuniões. Até conselho de classe um pouco. Se for ver, a gente teve um no começo do ano e vai ter um no final do ano, então dois no ano inteiro. E isso não é muito.

Cabe averiguar que a professora Leda ao ser questionada sobre como funciona a experiência de formação pedagógica na sua escola, ao contrário dos outros três professores, destaca a efetividade dos encontros que tomam como ponto de partida a discussão do cotidiano da docência. Entretanto, ao analisar a continuidade das suas declarações, fica evidente o complexo processo que é a interação contínua e acumulativa no “corpo docente” bilíngue, ocupando no contexto da sua socialização profissional um elemento crítico para a consolidação profissional. Refere-se à tensão entre os interesses da instituição escolar privada e a afinidade de *habitus* da professora, pois se sabe que a posse de um título de formação é pré-condição necessária para o ingresso na instituição, mas já não representa mais uma condição suficiente para ascensão profissional. (BAUER, 2017). As exigências aos detentores das posições dentro da instituição tornam sutil o modo de recrutamento dos profissionais na escola, que assegura a alocação de status ao corpo docente. (BAUER, 2017). Poderia vir acompanhada da ilusão de oportunidades repartidas equitativamente entre os professores, todavia, a própria posição secundária da disciplina de arte no currículo escolar evidencia uma socialização profissional dotada de desiguais recursos e possibilidades.

***Professora Leda (entrevista):*** Uma parte da equipe é bilíngue e outra não. Pra mim, acho que possibilitaria eu entrar na parte de leitura de imagem, aprender a fazer leitura de imagem, porque através de leitura de imagem eles vão conseguir decifrar as opções de universidades. Já tentei, mas não consigo. A escola não exige. A questão é que se tivesse [o inglês], nunca mais sai daqui. É uma questão de você crescer profissionalmente. Aqui tem parceria com a High School e intercâmbio – intercâmbio oitavo ano, tipo, 13 anos! Eu já fiz aula de inglês, tentei, mas é uma coisa que há um bloqueio. Tem coisa que a gente consegue desenvolver e tem coisa que a gente não tem facilidade de desenvolver e o inglês é uma das coisas que eu não consigo.

Além disso, surgem aqui questões mais profundas, conforme levantadas no trecho a seguir pela professora Antônia, indicando a encruzilhada que é toda ação de

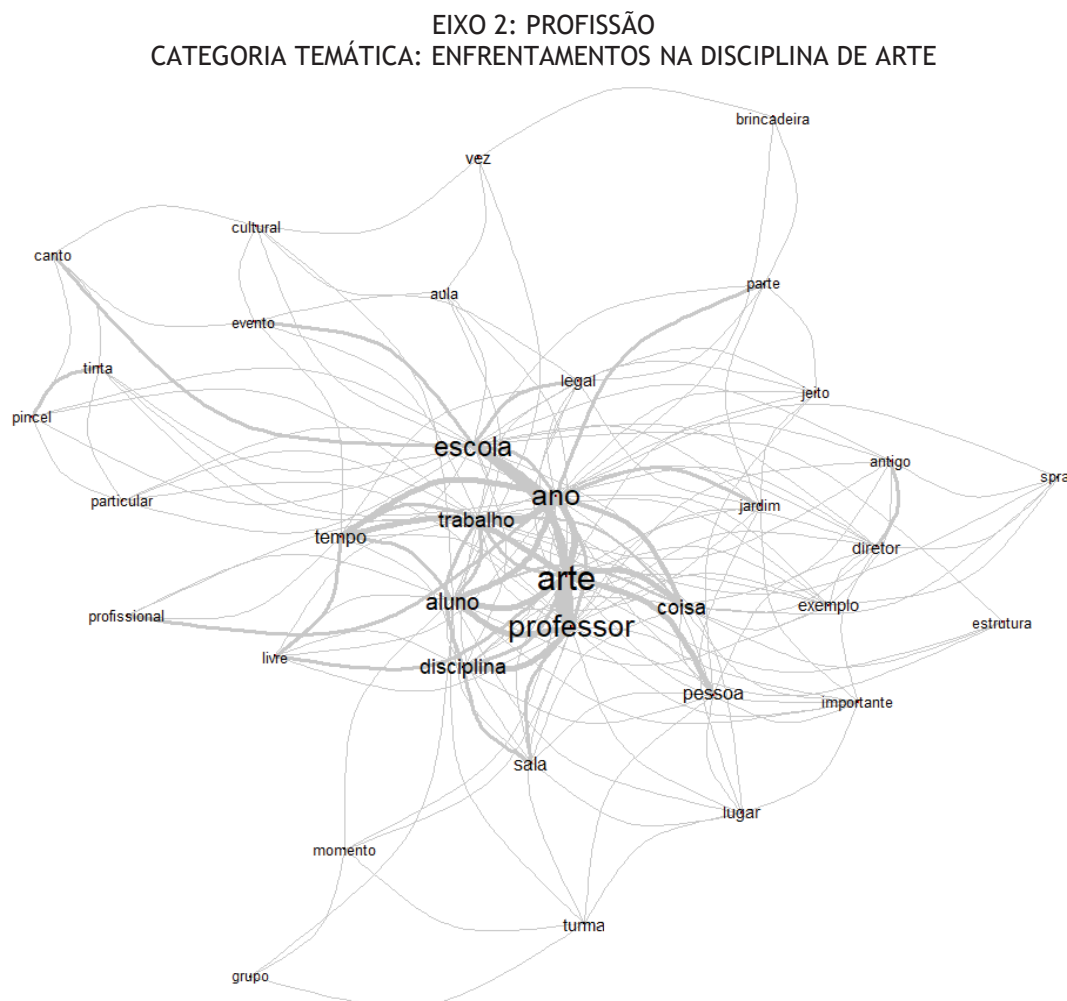
reflexão pedagógica na formação continuada, e no domínio artístico, como seria de se esperar, é mais insuficiente. Este princípio se refere à necessária interligação entre a formação inicial e a formação permanente no que diz respeito à expansão da formação específica adquirida, a partir de um conteúdo de formação que torne os professores mais livres para escolherem caminhos longe da universalidade dos usos e, principalmente, que não se limitem a transportar modelos de uma disciplina para outra. (MARCELO GARCÍA, 1999; TARDY, 1976). Segundo Nóvoa (2017), a falta de apoio, de condições ou de recursos não são os únicos problemas que devem ser discutidos na formação no espaço profissional, mas sim, preferencialmente, os que situem e definam a especificidade de cada profissional docente, no que diz respeito aos contornos da pedagogia de cada profissão, ancorado na compreensão dos dilemas e potencialidades de cada disciplina.

***Professora Antônia (entrevista): Reuniões por áreas a gente não teve mais, antes a gente fazia as reuniões de áreas que eram bem bacanas, que eram espaços diferenciados. Eu participei de uma formação na qual eu fui a professora, eu e mais dois colegas, então havia um interesse pra trabalhar as questões da área de arte. Ano passado teve, esse ano não. Então, a gente está numa reformulação de currículo que eu ainda não entendi, que está muito vazio, que eu não sei como vai funcionar. Eu não sei quais conteúdos eu vou dar ano que vem, porque tem que estar escrito lá no documento, mas eu não sei como é que vai ser essa relação entre o documento e as diretrizes estaduais. Eu não sei o que de conteúdo vem pronto pra mim naquele registro online.***

Para finalizar esta análise pontual, tendo em vista a socialização profissional por áreas específicas de ensino, torna-se imprescindível verificar a valorização do *continuum* profissional, isto é, o plano da afirmação e reconhecimento da prática do professor no espaço escolar. (NÓVOA, 2017). Conforme mencionado inicialmente, a análise verificou que os professores de arte enfrentam, além das marcas do planejamento pedagógico e dos ciclos de encontros formativos, dois outros processos inquietantes na socialização profissional, demarcados nas entrevistas pelo insuficiente reconhecimento da disciplina diante de colegas e profissionais da educação e pela constante problematização da importância da arte com os alunos. (FIGURAS 23 e 24).



FIGURA 23 – ANÁLISE DE SIMILITUDE ACERCA DO RECONHECIMENTO DA DISCIPLINA DE ARTE NA ESCOLA



FONTE: A autora (2020).

Seria preciso mencionar quando Marcelo García (1999) relembra que as etapas de preocupação dos professores implicam nos processos de socialização, principalmente, porque repercutem no desenvolvimento das suas práticas e nas dinâmicas de mudanças e inovações na perspectiva institucional e no desenvolvimento profissional. Embora cada professor perceba situações diferentes, tendo em vista cada estabelecimento escolar, as preocupações que atingem os docentes da área de artes visuais corroboram para as mesmas preocupações: a dimensão da estabilidade do ensino ou a dimensão organizacional da função. A análise de similitude na figura 23 traz indicações da conexidade entre as palavras “arte”, “professor”, “trabalho”, “ano” e “disciplina”, como núcleo central, com as palavras periféricas “profissional”, “tempo”, “diretor”, “estrutura”, “brincadeira”, dentre outras. Parece razoável crer, que a representação que a disciplina de arte tem no



estabelecimento de ensino perpassa pelo reconhecimento da direção escolar ou dos colegas de profissão para os aspectos culturais e estruturais que a disciplina de arte demanda.

***Professora Antônia (entrevista):*** Esse ano eu estou bem feliz. **Primeiro, quando eu vim pra cá eu fiquei felicíssima porque descobri que tinham quatro professores de arte, isso é muito legal, porque, você pode trocar experiências.** Tem uma outra professora que tem outra formação e eu cheguei a sugerir pra ela “que tal se a gente dividisse as turmas, eu trabalhava na minha formação e depois você trabalhava em outras?”. Mas assim, são ideias que as pessoas precisam comprar, precisam estar dispostas a fazer e eu posso dizer que eu ainda não senti esse engajamento, esse empenho, até pode ser questão de afinidade, porque eu acabei me afinando com professores de outras disciplinas, por exemplo, a professora de ciências. Só que você precisa estar predisposto pra isso. **Mas assim, eu acho que quanto mais professores de arte tiverem na escola melhor, por conta da representatividade. Eu assim acho que os professores de arte deveriam pegar a diretoria das escolas pra ver se alguma concepção muda, até na estrutura física ou mesmo estética.**

***Professor Vicente (entrevista):*** Aqui quando eu entrei a disciplina de arte era desenho livre, oito anos atrás. **Os primeiros anos eu tive que acatar algumas coisas, mas à medida que o tempo foi passando eu fui me impondo... aquela velha história, a arte não reprova, a arte não precisa ser levada a sério.** Sabe, muita coisa desse tipo. Não de escutar do diretor, mas não é uma coisa da pessoa falar ou de escutar “a arte é importante”, chega na hora mesmo, ele deixa de lado. Depende muito do profissional que entra. Tem esse rodízio um pouco também. Toda escola tem rodízio, mas tem os professores mais fixos. **Na questão de abertura com direção, com a antiga diretora consegui aquele mural que antigamente não tinha nada, então, tem alguma. Uma das coisas que, assim, eu tive que mudar foi esse pensamento da arte e eu consegui mudar mesmo.** Por vários anos eu vi que os alunos levavam muitas mais a sério arte do que matemática, se preocupavam mais em fazer as coisas e eu sou rigoroso, o aluno que faz trabalho malfeito eu mando refazer, porque, tem uma coisa o aluno não saber fazer e o aluno não caprichar, querer correr atrás... ninguém é profissional, mas está sendo ensinado.

***Professora Leda (entrevista):*** **As pessoas têm uma noção da disciplina de arte como uma disciplina fácil, sempre tem a questão de que arte não reprova. Justamente nessa visita no museu que a gente fez, aonde uma professora da disciplina de geografia, ela não falou assim, mas eu percebi:** nós estávamos entrando no ônibus, estava a coordenação, eu e ela, os professores que acompanhavam. Aí, eu deixei os meus alunos totalmente livres, pra mim arte é isso, eles têm o tempo deles, não posso ficar “ai, agora vamos!”. Aí, a professora assim, “mas teve um momento que eu vi que eles estavam prestando atenção, estavam bem quietinhos”. Eu olhei pra ela, “mas professora, a arte também causa euforia, não quer dizer que só porque eles estão quietinhos eles estão prestando atenção”. Porque, o meu grupo de alunos estava totalmente diferente do grupo de alunos dela. Talvez na visão dela estavam um caos, eu não estava dominando turma, estava uma bagunça, mas eles estavam curtindo o momento deles, estavam apreciando acho que da maneira que tem que ser, no formato deles.

***Professor Ismael (entrevista):*** Eu já cheguei a fazer alguns trabalhos interdisciplinares já e nós temos alguns projetos aqui também e alguns eventos bem legais aqui na escola: é vernissage, feira das nações, porque, teve um tempo, em que a gente trabalhava junto, sabe. [...]. As vezes surge umas brincadeiras, mas até onde eu sei fica na brincadeira só, eu não ligo muito, mas assim como eu brinco com eles também. **Como eu falei, um ou outro sempre tem um comentário assim: se tem um aluno lá que está reprovado**

***em arte, por exemplo, “meu Deus, mas em arte? Como que pode?”. Não sei até onde é brincadeira, mas eu deixo quieto. Mas só nessa parte.***

Os elementos que conduzem os professores a perceberem como a disciplina de arte está permeada no dia a dia profissional revela que a obrigatoriedade do ensino não confere à arte uma identidade forte no sistema educacional. A par de relações interacionais ritualizadas, existem também práticas estabilizadas que são reproduzidas, isto é, traduzidas nas regras organizacionais da instituição, em prescrições do currículo ou nas reações de defesa e recusa de determinada atividade pedagógica, sendo tudo isso um limite objetivo para a iniciativa dos professores. (GIMENO SACRISTÁN, 1999; TARDY, 1976). Ora, existe margem para transformação de ações cristalizadas, todavia, reagir à disciplina de arte – a atual recusa da arte provém do fato de ela não proporcionar ocasião para o estabelecimento de uma pedagogia das imagens – dentro de uma atitude aberta e crítica em relação à tradição, reside na mobilidade social e cultural, nas quais “as condições sociais, as políticas educativas, os modos de gestão, os sistemas de controle nos sistemas educativos e a formação de professores podem favorecer muito a propagação cultural em ciclos reprodutivos fechados”. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.77).

A análise dessas dinâmicas é também condicionada por contextos específicos, face às condições físicas e estruturais impostas pela instituição escolar. Nesse precedente de relações entre a socialização do trabalho docente e o cotidiano institucional, a projeção da localização dos estabelecimentos de ensino se faz necessária – a procedência central e periférica das escolas públicas e privadas –, uma vez que, os significados também são atribuídos pelo lugar que os professores ocupam naquele contexto. Convém notar, que não foram encontradas diferenças expressivas na socialização profissional a partir da designação central-periférica das escolas, porque, foram detectados que os problemas relativos à legitimação cultural e curricular das artes visuais são comuns a todos os professores. No entanto, uma possível diferenciação advém da autonomia do professor da escola pública periférica para atividades práticas. De acordo com o professor Vicente, seu supervisor coloca à disposição materiais e equipamentos de domínio exclusivo da disciplina de arte (pincéis, rolos de pintar, espátulas, papéis de diferentes cores e texturas, tintas, tela, argila, isopor, etc.), garantindo maiores possibilidades de socialização, porque vê sua disciplina inserida na agenda de intervenções e ação da instituição escolar. O porte

da escola pública periférica<sup>51</sup> – menos turmas, menor quantidade de alunos e menor ambiente escolar, quando comparada à estrutura da escola pública central – pode ser uma justificativa para que os equipamentos e materiais sejam distribuídos de forma mais homogênea entre todas as disciplinas. Os dados corroboram com os estudos de Jacobo Waiselfisz (2000)<sup>52</sup>, quando esclarece a relação entre o tamanho da unidade escolar e a existência de serviços: não é uma associação direta as unidades de maior porte oferecerem um maior leque de facilidades educacionais. Segundo Waiselfisz (2000), a oferta de melhores oportunidades de aprendizagem não se associa, necessariamente, as maiores escolas, mas sim, as que adotam o melhor uso desses recursos ou serviços. Nessa perspectiva, verifica-se que a professora da escola pública em território central costuma prever suas atividades segundo as necessidades da escola, limitando-se as funções e usos dela no espaço. Essa fragmentação organizadora e afastamento em relação à experimentação específica da arte – pintar, modelar, desenhar, construir, explorar, expor – acomoda a disciplina à um núcleo de práticas consolidadas pelas rotinas educacionais: a carência de material e equipamentos de importância para atividades de arte favorecem, sobretudo, a aplicação o uso sistemático de quadro negro e giz, cadernos e lápis e livros didáticos. Os exemplos traduzem o fato de que os professores se nutrem de uma prática coletiva e institucionalizada, que se circunscreve para além das expressões individuais das ações, mas é derivada das adaptações e do trabalho fundamentado na atitude reflexiva sobre a prática pedagógica. (GIMENO SACRISTÁN, 1999; MACENHAN; TOZETTO; BRANDT, 2016).

***Professora Antônio (entrevista): Eu gasto um monte com UBER e com táxi pra trazer as coisas. Veja, tinta óleo, pincel, aguarrás, não tem onde guardar tudo isso, estava num canto e isso acontece comigo. Daí, chega à direção “vai ter que tirar dali”. Me mandaram para uma outra sala lá, fechada, pro laboratório de ciências. Ainda me colocaram no laboratório de outra disciplina. Outro dia deixei uma sacola lá, peguei a sacola com pressa, de repente, as crianças ficaram branca, depois azul, depois entraram em pânico... menina, uma barata! Olha as coisas que a gente tem que passar. E aí, eu já fiquei sabendo que no final desse mês eu vou ter que tirar as coisas de lá, porque vão usar o laboratório e pra onde é que eu vou levar os trabalhos dos alunos? Então, olha a estrutura que tem. As pessoas veem, mas parece que não querem ver, se a gente tivesse um lugar, nem que seja pra guardar já ajudava. Aí, eu estava mexendo numa***

<sup>51</sup> Na escola pública periférica são 379 matrículas no ensino fundamental e médio, distribuídas em 13 turmas. A escola pública central totaliza 1.662 matrículas, distribuídas em 57 turmas de ensino fundamental e médio. (SEED/PR – Consulta Escolas, 2020).

<sup>52</sup> Ver mais em “Tamanho da escola, ambientes escolares e qualidade do ensino”. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000.

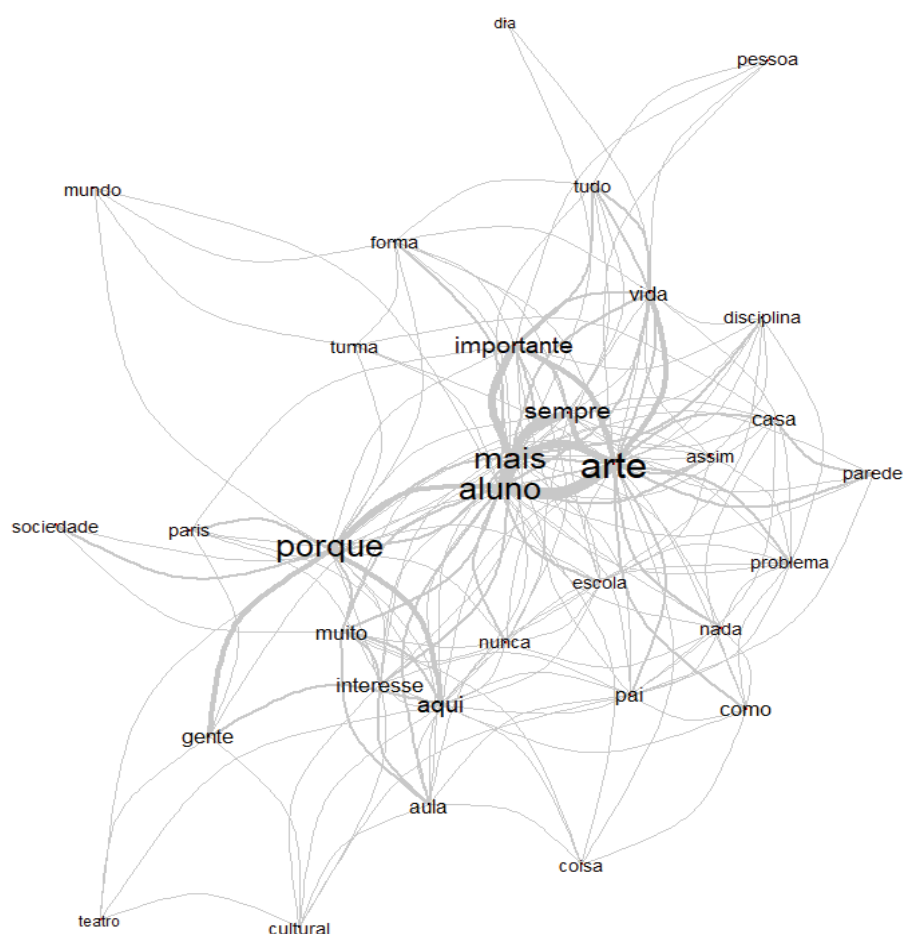
***sala lá, opa! O que vai ser essa sala? Vai ser arquivo morto, não vai ser sala. Então não é falta de espaço.***

***Professor Vicente (entrevista): O material eu sempre peço pra escola. Nesse ponto o colégio é bem aberto. Eu não posso reclamar, porque, o que eu peço eles compram. Eu sei de professor que utiliza material do [colégio] particular no Estado. Mas aqui não é o caso. Já era assim com o antigo diretor e com a atual diretora também. Por exemplo, tem o trabalho com spray que é uma coisa mais cara. Spray ela sempre compra todo ano pra eu fazer. Esse ano eu pedi pra comprar uma pasta pra guardar os trabalhos. Eu sempre consigo. Pote de tinta, pincel, eu não posso reclamar nesse sentido. Já no [colégio] particular esse ano eu tive esse corte. Eu fui pedir bloquinho que é 1 real cada, só que pra três turmas, daria cem reais, mas ainda assim, pra um lugar que a mensalidade é mil, mil e trezentos, não é nada. Enfim, daí falaram não, já está acabando o ano, deixe quieto... era pra fazer flipbook. Veja, aqui no colégio público eu já fiz flipbook. A direção comprou.***

Disso resulta para os estudos dos alunos, uma disciplina afastada do campo de referência deles, porque, nesse caso, o aluno não vê, com maior naturalidade, os resultados dos seus estudos integrado a um contexto mais amplo. (LANZ, 2016, p.135). Existe um consenso dos efeitos valiosos que o ensino de arte pode proporcionar na vida dos estudantes, entretanto, “é preciso estar atento ao fato de que não se pode ascender aos sentidos desses efeitos, se as dinâmicas escolares conjugadas no cotidiano da escola forem deixadas de lado”. (FREIRES; PEREIRA, 2018, p.14). Portanto, há uma ambivalência no campo educativo: “lidar com a inovação e a flexibilização das dinâmicas escolares ao mesmo tempo em que deve responder ao discurso educativo duramente centrado nas classificações”. (FREIRES; PEREIRA, 2018, p.14). Ainda segundo Freires e Pereira (2018), os alunos, a despeito de nível socioeconômico e de pertença à instituição pública ou privada, se prendem às expectativas futuras, por esse motivo, elevam o desafio diante dos professores quanto ao “sentido projetivo” da disciplina de arte no campo social. Aqui, a projeção dos professores remete a uma luta para a arte deixar marcas na trajetória escolar dos estudantes. (FIGURA 24).

FIGURA 24 – ANÁLISE DE SIMILITUDE SOBRE A PROBLEMATIZAÇÃO DA ARTE NA ESCOLA

EIXO 2: PROFISSÃO  
 CATEGORIA TEMÁTICA: ENFRENTAMENTOS NA DISCIPLINA DE ARTE



FONTE: A autora (2020).

Então, por de trás das evocações “mais”, “aluno”, “arte” e “porque”, em decorrência da desconsideração dos alunos pela disciplina, encontram-se, por exemplo, as palavras “importante”, “sociedade”, “interesse”, “vida”, “disciplina”, “aula”, “casa”, “pai”, “problema”, “escola”, entre outras. Os professores dizem que gastam boa parte do tempo de suas aulas solicitando que os alunos percebam a contribuição da arte para o desenvolvimento pessoal e seu alto valor pedagógico, além disso, reclamam do fato dos pais imporem a ideia de uma disciplina pouco fundamental ou prioritária – e talvez, para a maioria deles, a arte reduz-se àquilo que não se pode aprender ou a nenhum ensino racional, mas ao campo de atividades que decorrem do divertimento. (PORCHER, 1982). Apesar de ser uma disciplina que naturalmente mexe com a fantasia e a ação, é uma matéria que habitualmente falta nos planos de ensino das escolas e a isto se deve acrescentar a situação em que os estudantes se

encontram: julgados a partir de papéis, testes de respostas, notas e certificados com repercussão sobre a classificação escolar, mas não somente sobre a vida escolar se levar em consideração toda uma perspectiva de vida cuja meta se identifica em conceitos rígidos e contraproducentes. (KÜGELGEN, 1984; BOURDIEU, 2015a). Na realidade, a dinâmica apresentada extrapola propriamente os métodos de ensino e o conteúdo, mas diz respeito a todo um sistema educacional que favorece uma visão irrelevante da referida disciplina dentre todas as demais que compõem o currículo escolar, disciplina esta não exigida em vestibulares e processos seletivos. (CUNHA, 2012). Há ainda os aspectos precários quanto à eficácia e equidade educacional<sup>53</sup>, especialmente na escola pública, no sentido de não existirem as melhores condições necessárias para a aprendizagem e aproveitamento do aluno, tal qual menciona a professora Antônia. Por outro lado, consoante com os resultados, fica evidente que os efeitos dessa indiferença dos alunos pela disciplina de arte independem do tipo de rede, se pública ou privada, já que os quatro entrevistados sugerem o mesmo tipo de marcas e vestígios na prática profissional – referindo-se as estratégias motivacionais e de constante encantamento.

***Professora Antônia (entrevista):*** ***Tocar os alunos para importância desse olhar estético, de que o conhecimento em arte vai servir só pra disciplina, mas pra vida deles. É isso que eu quero. Não importa que ele não saiba desenhar direito ou que ele não se lembre das coisas que eu falo, mas se ele se sentir tocado por isso, se ele se tornar uma pessoa melhor, de sair da caixinha, de pensar outras formas de viver o mundo e isso tá difícil, porque, tem turmas aí que você já entra carrancudo. Tem alunos que não sabem o básico do básico, e aí eu falo pra eles “como é que vocês querem aprender alguma coisa em arte se vocês não respeitam teu colega, se vocês não entendem que a carteira que você tá não pode ser depredada”. E, por outro lado, como é que eu quero que eles aprendam se eles estão com fome, se apanham em casa, se eles são os fedidos da turma e aí vem um governo que diz que eles têm que saber interpretar e ler.***

***Professor Vicente (entrevista):*** ***Talvez as pessoas reconhecerem a importância da arte. Depois de um tempo percebem, mas tem que insistir. Trabalho insistente com a arte. Nunca tive aqui, mas no outro colégio que eu dou aula o aluno disse “Por que eu vou usar isso?”, daí.. nossa.. discorri o que é importante a arte na vida das pessoas. Falei tudo que tem ligação com a arte, meio que deixei claro, que sem a arte você não vive. Sem falar que citei as profissões em que a arte é importante. Dei um discurso, vinte minutos falando. O aluno nunca mais, também, desrespeitou em nada.***

***Professora Leda (entrevista):*** ***É uma coisa que eu sempre falo pra eles [alunos], que é a disciplina mais importante que a humanidade poderia ter, é uma coisa que eu sempre falo. Na época das cavernas os caras não sentiam necessidade de fazer conta, ele quis o que?! Se expressar! Pintar as paredes da sua casa, colocar arte na sua casa, isso é a principal, não tem erro. Quem disser que não é a mais importante está totalmente***

---

<sup>53</sup> Refere-se a “igualdade de condições de acesso à escola e à qualidade de ensino, no sentido de não existirem diferenças sistemáticas de rendimento escolar entre grupos de indivíduos, conforme sua condição socioeconômica, gênero, raça, defasagem idade-série”. (CASTRO, 2009, p.268).



*errado. Vamos dizer que a cada três alunos tem interesse, uma parcela muito pouca, porém, eles têm aula de muita coisa, eles têm aula de música, de piano desde pequenos, aulas de dança que os pais acabam pagando, uma questão cultural que acaba agregando, acabam conhecendo música clássica, acabam conhecendo a dança moderna, contemporânea, por conta das aulas, por conta de bancar, não por interesse de apreciar. É um desafio os alunos compreenderem que eles vão usar na vida, que a arte desenvolve, que ela pode te manipular de muitas formas, está presente em tudo. É essa conscientização dos alunos, que é a matéria mais importante sempre. Nessa questão, é uma questão da sociedade. O lógico é muito mais valorizado.*

***Professor Ismael (entrevista):*** *Tive problema de pai vir aqui e mãe falarem “como é que tirou essa nota se arte não faz nada?” Aí, eu tive que mostrar que, na verdade, era o filho dela que não fazia nada, não que a arte não fazia nada. Foi mais esse problema assim. Eu acho que é a desvalorização do público em geral. Eu ainda brigo com alunos hoje em dia quando eu pergunto a importância da arte. Esses dias eu fiz uma comparação com arte e respiração, não lembro onde que eu vi que aquelas paletas de cores de tinta tem o formato de um órgão que é pra ser um pulmão, que aí eu mencionei pra eles “por que a gente pode relacionar o pulmão com arte? Será que é porque nós não conseguimos viver sem arte, viver sem respirar?”. Aí, sempre tem um aluno, um engraçadinho assim: “eu consigo viver sem arte”. Daí, eu pergunto: “ué, mas você escuta música, você vê novela, você lê poesia, você vai no teatro, porque aqui tem gente que participa da noite cultural, dos teatros e me manda uma dessa. Ou tem quadros pendurados na parede de casa, você não consegue viver sem arte. Sempre tem essa.*

Por outro lado, essa problematização da importância da arte que os professores alegam fazer na prática cotidiana é um exemplo de como a socialização profissional na área perpassa também pelo recrutamento social dos alunos e comunidade escolar. Quer dizer, os procedimentos didático-metodológicos dos professores de artes visuais não tomam como empréstimo somente os aspectos da competência artística, mas as experiências e familiaridades dos alunos suscitadas pelas propriedades de origem<sup>54</sup>. À maneira do que Bourdieu (2007) e Porcher (1982) escrevem, os princípios de divisão estilísticos que constituem o conhecimento prévio dos professores sobre o universo artístico pode predispor os procedimentos didático-metodológicos à expectativa que a obra forneça as chaves de decifração. Significa que, os professores partem desse inconsciente de isolamento da arte dentro de si mesmos já que não encontram a existência de uma iniciação cultural no *cursus* escolar ou dentro das famílias. (BOURDIEU, 2015a; PORCHER, 1982). Segue-se uma significação da arte mais confusa para os alunos mais desprovidos – crianças de ambiente socioculturais desfavorecidos no acesso à cultura artística. A compreensão dos alunos às qualidades expressivas da arte também define a capacidade de resposta do professor aos valores que constituem o todo de uma experiência artística.

<sup>54</sup> Relativamente, “o contato com as obras de arte varia de acordo com as classes sociais e, conseqüentemente, certas crianças levam mais uma vez vantagem no âmbito escolar por razões extraescolares”. (PORCHER, 1982, p.16),

As atividades dos professores ficam sujeitos a travas e regulamentos que não se concentram somente no currículo ou na posição marginal da disciplina na escola, mas se integram ao valor global das experiências artísticas ou as desigualdades sociais de necessidades culturais, que neste caso, aparecem desde cedo na escola através do proveito que os alunos tiram da disciplina e mais, das possibilidades de concretizá-la.

Ocorre, com efeito, que a arte é no campo das disciplinas escolares, mais ainda do que em outras áreas, território no qual os julgamentos de valor são inevitáveis, posto que cada um que faz parte do “entorno laboral” – em princípio de autoridade – tende a aplicar às necessidades da disciplina, concepções, normas de beleza e critérios de julgamento pessoais, ou seja, veem na arte um espaço mais livre para o ensino e para a escola. (PORCHER, 1982; MUSSANTI, 2010). Segundo Porcher (1982, p.16), diferente de todos os outros setores da educação escolar, a arte constitui-se o lugar em que “as atividades de preparação são mais difíceis de serem aperfeiçoadas [...]; e, por sua vez, uma adequada transformação do ensino artístico processa-se mais devagar e mais dificilmente do que nos outros setores das atividades de formação”. Tudo parece indicar que a socialização profissional tem relevante efeito na competência artística dos professores de artes visuais, tendo em vista que as instituições e os sistema de ensino, nas atitudes e aptidões dos professores para a arte, se encarrega de organizar a “animação cultural”, descrito por Forquin e Gagnard (1982) como as formas que os estabelecimentos escolares definem as relações dos alunos, professores e funcionários com a arte ou a forma como proporcionam, por meio de modalidades fecundas, a difusão cultural e artística. Pode-se pensar que a análise realizada nesse capítulo, possibilitou demarcar a socialização profissional e a cultura escolar em que as práticas de artes visuais se realizam. Além disso, as constatações podem sugerir que a prática na escola cumpre funções características de âmbitos específicos, configurando uma experiência complexa, por vezes incompreensível, mas que retém significado para os agentes. Agora, convém determinar a relação entre os procedimentos didático-metodológicos e o arsenal de juízos de gosto, experiências e conhecimentos que revelam a competência artística dos quatro professores pesquisados.

## CAPÍTULO 4

### COMPETÊNCIA ARTÍSTICA DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS EGRESSOS DA LICENCIATURA DA UEPG

Este capítulo consiste em analisar as correspondências estruturais entre as práticas culturais e as preferências dos professores de artes visuais, e a representação desse repertório no trabalho docente. Esses dois conjuntos de relações têm como objetivo revelar a conexão entre as ações engendradas pelo *habitus* cultivado, conforme a lógica específica do campo social em que os professores se organizam, e os esquemas subjacentes de percepção e classificação. Obedecendo à preocupação de relacionar a competência artística aos procedimentos didático-metodológicos, cabe esclarecer que o efeito de trajetória busca demonstrar a posição ocupada pelo agente no mundo social e a visão desse mundo e do futuro: a trajetória social manifestada pelos efeitos de inculcação (“diretamente exercido pela família ou pelas condições originais de existência”) e pelos efeitos de trajetória social (“efeito exercido sobre as disposições e as opiniões pela experiência da ascensão social ou do declínio”). (BOURDIEU, 2017, p.105).

Já que a percepção e a apreciação da arte estão inseridas em variáveis definidas nas possibilidades e impossibilidades oferecidas no universo social, torna-se necessário compreender as disposições que os professores (os esquemas de percepção, apreciação e ação) constituem no uso prático. Bourdieu (2017, p.96) abre a perspectiva de que não se trata de reintroduzir as experiências de vida dos agentes, porque elas não passam de uma projeção ou de uma relação abstrata com a vida; mas de colocar as condições da produção de tais disposições, ou seja, “a questão dos determinantes econômicos e sociais dos gostos”. Considerando que o gosto varia segundo as condições econômicas e sociais da sua produção, cabe explicitar que ele recebe diferentes identidades sociais e isso implica perceber as “experiências diferenciais” em função das disposições tributárias da posição que os agentes ocupam no espaço. (BOURDIEU, 2017, p.96). Daí, segue-se que o trabalho de identificação, apropriação e decifração da arte só pode ser compreendido completamente a partir da correlação entre a prática, a origem social e o espaço social a que os professores estão submetidos.

As “experiências diferenciais” da docência em arte e os princípios que funcionam no estado prático da cultura escolar perpassam pelas disposições estéticas (a inclinação para as coisas do gosto). No que se refere à concepção de disposição, a análise apoia-se nos estudos de Bourdieu (1996; 2003; 2010; 2017). O autor menciona que a estrutura do agir individual está enraizada nos esquemas corporais e mentais infraconscientes<sup>55</sup> geradores de práticas socialmente constituídas, cuja essência estética pode ser percebida pelo gosto, isto é, pela relação com um estilo de vida, pautado na propensão para apropriação material ou simbólica da arte, e pelas necessidades e experiências culturais. Por sua vez, o grau de complexidade da arte – a existência do código segundo o qual a obra foi constituída – exige uma interpretação integrada ao deleite e prazer estético, uma certa competência artística, que pode ser manifestada através da associação do capital estatutário de origem e do capital cultural incorporado.

O capítulo aponta o sistema de gostos e práticas culturais dos professores de artes visuais adotando uma ordem de análise tão próxima quanto possível da ordem dos instrumentos de pesquisa utilizados (questionário, observação e entrevista), com o propósito de apresentar os dados progressivamente e extrair sistematicamente sentido dos resultados. Os indicadores resumem as preferências em matéria tempo livre<sup>56</sup>, fotografia, música, cinema e pintura, a fim de entender o sentido que os professores dão às aulas de arte no ensino fundamental II. Devida abundância das informações coletadas, foram eliminadas da análise final as questões pouco classificantes ou mal formuladas, por exemplo: pessoas da família que atuam na docência; grau de escolaridade e profissão dos avós; escolarização dos filhos (não possuem); viagens a outros países; e participação no conselho municipal de cultura.

---

<sup>55</sup> Bourdieu (2010a) busca demonstrar que o habitus não se caracteriza por práticas esclarecidas, com intenções conscientemente planejadas, por isso, é infraconsciente. Segundo Thiry-Cherques (2006, p.34), “é como uma segunda natureza, parcialmente autônoma, já que é histórica e presa ao meio. Isto quer dizer que ele nos permite agir em um meio dado sem cálculo ou controle consciente. O habitus não supõe a visada dos fins”.

<sup>56</sup> Segundo Bertoncello (2017), “tempo livre” é todo tempo que se refere às atividades livre das ocupações de trabalho. Como o termo é muito abrangente, esta dissertação se apoia nas categorias utilizadas pelo próprio autor na pesquisa intitulada “Consumo cultural e manutenção das distâncias sociais no Brasil” (2017), são elas: as atividades de administração da casa (cuidado com os filhos, lavar, cozinhar, fazer compras, trato de animais); as atividades de autoformação (práticas de caráter escolar ou religioso); e as de sociabilidade e mimetismo (receber visitas, passeios, espetáculos, cinema, esporte). Assim, fica estabelecido aqui o uso do termo em relação às atividades de autoformação e de sociabilidade e mimetismo.

A pesquisa por meio do questionário é necessária para obter um número maior de informações comparáveis sobre os professores de artes visuais, contudo, ela deixa escapar algumas modalidades de práticas, principalmente aquelas práticas comuns, ou em outros termos, a maneira de ser e de fazer, como a “arte de viver”. Ainda, o questionário fornece poucas noções sobre as intenções de consumo e a qualidade dos objetos consumidos, a frequência em exposições de arte, o volume de leitura de livros, a estrutura do patrimônio familiar, a trajetória social dos pais, avós e irmãos, a socialização primária, o patrimônio cultural objetivado (passeios, viagens, compras, reuniões de família, refeições e cerimônias) entre outros determinantes. Há de se lembrar que as práticas declaradas nos questionários são muito diferentes das práticas efetivadas, isto é, a quantidade de visitas ao museu não significa a qualidade dessas visitas.

Do mesmo modo, tal precisão também não poderia ser coletada nas observações realizadas na sala de aula dos professores selecionados. Em primeiro lugar, devido a rigidez da matriz curricular do ensino fundamental II, em segundo lugar, por conta da carga horária da disciplina de arte, e em terceiro lugar, pela sistematização das avaliações nas escolas, seja ela pública estadual ou particular. Observou-se que os professores conseguiam ministrar a totalidade que uma aula de arte necessita a cada três ou quatro semanas. Entre esse período, as atividades ficavam em função do trabalho avaliativo individual ou em grupo, revisão de prova, recuperação das notas de prova, apresentação de trabalho em grupo, confecção de cartazes e correção das atividades do livro didático. Igualmente, sabe-se que a dinâmica da sala de aula impede o amplo ensino de arte. O tempo que os alunos levam para se organizarem nas carteiras é entre cinco e dez minutos, o tempo para que ficam em silêncio para realização da chamada é muito maior, assim como, a demora com que organizam, distribuem e recolhem o material de atividade prática, resultando, nos diversos momentos observados, apenas 25 minutos de fala e explicação do professor. Mesmo assim, a sala de aula pode ser considerada um campo específico, com leis e regras específicas, cujo território segue a lógica própria dos agentes que integram esse espaço social.

Os resultados sintetizados podem fornecer informações que compõem e recompõem a prática dos professores. O *habitus* de origem é um dos princípios que estruturam as experiências escolares, por conseguinte, ele é transformado pela ação escolar, reestruturando as experiências ulteriores, a exemplo das experiências

profissionais. (BOURDIEU, 1983). Conforme Gimeno Sacristán (1999) enfatiza, a prática docente pertence à cultura objetivada e a todo conhecimento cultural estabelecido por meio da atividade educativa. Significa que a experiência ou cultura subjetiva é capital para as ações seguintes, sob forma de esquemas que se prolongam em estilos de agir, hábitos e costumes. Contudo, ela não é nutrida apenas pela biografia pessoal, mas pode ser compartilhada por uma cultura de grupo. Considerando o agente e sua história pessoal ou cultura de grupo, no contexto educacional, há um cruzamento de esquemas pessoais com estruturas sociais. Os docentes são envolvidos pelo âmbito das instituições escolares (outros professores, estudantes e pais), pelas crenças e valores que caracterizam esse grupo. Nesse sentido, a formação docente não se resume apenas à instrução, mas é envolvida por um sistema de disposições ajustáveis aos estímulos do mundo contemporâneo.



#### 4.1 GOSTOS, PRÁTICAS CULTURAIS E EXPERIÊNCIAS DIFERENCIAIS DOS PROFESSORES DE ARTES VISUAIS DE PONTA GROSSA-PR

*O “em si” da obra de arte, ao qual nos referimos, não é uma imanência, é uma projeção. Somos nós que anunciamos o “em si” da arte, aquilo que nos objetos é, para nós, arte.*

Jorge Coli (2006, p.66)

O gosto é uma disposição que estabelece ou marca a apreciação da arte, mas que não é, necessariamente, uma operação de distinção ou um conhecimento distinto. Isto porque, o gosto garante o reconhecimento do objeto sem implicar o conhecimento e o controle prático dos traços que o definem propriamente. O gosto (faculdade de julgar os valores estéticos) orienta as práticas ou os bens dos agentes para as posições que ocupam no espaço social, ajustando suas propriedades para o que convêm ou para o que lhes ficam bem. Essa antecipação prática do que terá sentido e valor social é, por excelência, uma forma do *amor fati*. Para Bourdieu (2017, p.228),

significa que seu pensamento tem os mesmos limites de sua condição, ou seja, por sua condição, é limitado, de alguma forma, duplamente: pelos limites materiais que ela impõe à sua prática e pelos limites que ela impõe ao seu pensamento, portanto, à sua prática, levando-o a aceitar – até mesmo, amar – esses limites.

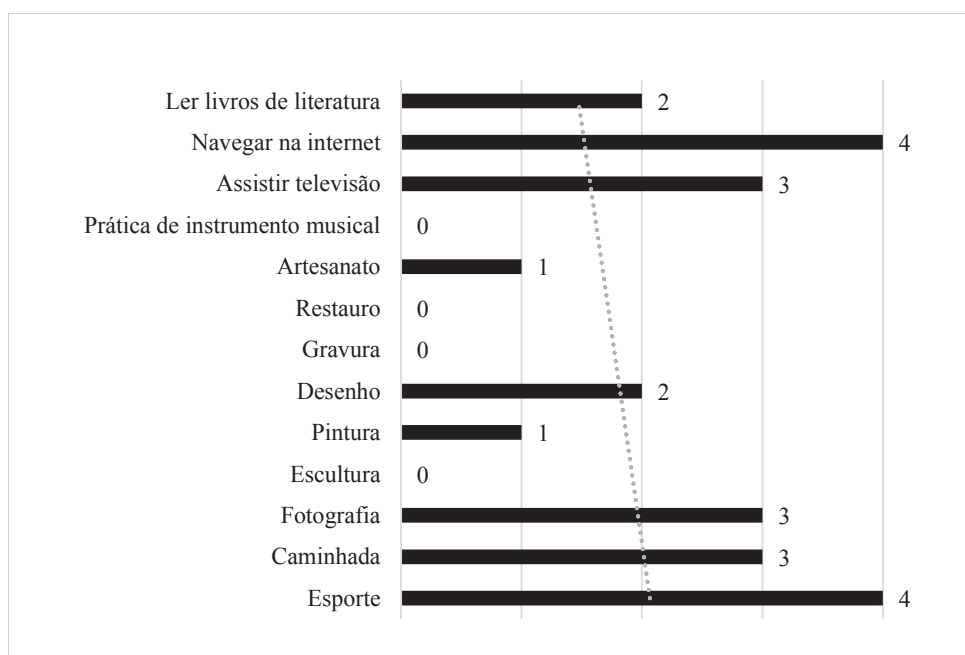
Todo o conhecimento do mundo social, comum ou erudito, advém dos esquemas estruturantes dos agentes, ou seja, é um ato de construção de pensamento e expressão, cuja produção do sentido eles próprios haviam contribuído. Ou melhor, “o conhecimento do mundo social deve levar em consideração um conhecimento prático desse mundo que lhe preexiste”. (BOURDIEU, 2017, p.434). Longe de reagir mecanicamente aos estímulos, os agentes constroem e avaliam o mundo a partir dos princípios mais fundamentais do corpo (habilidades manuais, maneiras de sentar, comer, andar, falar), para dar aparência natural ou uma fisionomia social aos valores. Concretamente, “é a necessidade social tornada natureza, convertida em esquemas motores e em automatismos corporais”. (BOURDIEU, 2017, p.439). Isso é falar de *habitus*.

Nesse sentido, a projeção da idade, do nível de escolaridade, da profissão da mãe e do pai e o diploma, são variáveis que se manifestam na relação com a cultura e nos matizes da arte. Divididos entre os gostos de tendência e os gostos de vontade, os professores de artes visuais, apesar de providos do mesmo diploma de graduação,

dotados da mesma formação inicial e das mesmas competências úteis (diretamente necessárias para o exercício de suas funções), muitas vezes fazem escolhas distintas entre si, tanto nas preferências de ordem artística, quanto nas preferências cotidianas.

Em matéria de tempo livre<sup>57</sup>, para compreender a distribuição das diferentes práticas entre os professores de artes visuais, leva-se em consideração treze atividades que permitem identificar quais são realizadas com frequência e quais estão menos presentes na rotina dos professores. (GRÁFICO 2).

GRÁFICO 2 – VARIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE TEMPO LIVRE



FONTE: A autora (2019).

Vê-se que a prática de esporte, internet, televisão, caminhada e fotografia são as cinco atividades mais realizadas pelos professores de artes visuais. O próprio estilo das diferentes práticas torna-se muito mais visível, se levar em consideração que o tempo livre desempenha um papel independente da apreciação dos lucros e custos intrínsecos a uma atividade. (BOURDIEU, 2017). Contudo, cada uma das práticas supõe tanto um capital herdado que é necessário para tornar possível, quanto uma disposição do *habitus*. A probabilidade de praticar esportes, tocar um instrumento musical, ler livros de literatura, ter tempo para a fotografia, também dependem dos limites definidos pelo capital econômico e cultural. Nesse sentido, as práticas no que

<sup>57</sup> O tópico foi analisado a partir de aplicação de questionário, alternando entre perguntas de múltipla escolha a listas suspensas.

se refere à sociabilidade, mimetismo e autoformação, funcionam como uma espécie de patrimônio, por isso, algumas práticas recebem mais investimentos e outras não.

Pode-se afirmar que o esporte configura a atividade mais presente no tempo livre dos quatro professores questionados, certamente, pelos muitos benefícios físicos e simbólicos, como beleza e promoção social, atrelados a ele. Apesar do tempo contido inerente à rotina de um professor e dos gastos de ordem econômica pesarem nas escolhas, o sentido das práticas esportivas está fortemente associado ao regime alimentar, aos cuidados de beleza e cuidados de saúde. Ademais, a prática de esportes implica nas condições socialmente qualificadas em que o esporte se realiza (lugar, momento, equipamentos, instrumentos, etc.). (BOURDIEU, 2017). A caminhada também é uma das práticas presentes na vida de três dos quatro professores pesquisados. Ela é uma atividade de cultura física simples, que não requer terreno apropriado, equipamentos especiais, parceiros regulares ou ambientes especializados. Pode ser feita nas férias, no fim de semana, no bairro central ou no bairro periférico, opondo-se a uma prática de luxo ou distante da realidade dos professores.

Associada à vida urbana, “a prática da fotografia é vista como uma manifestação do desejo de parecer urbano”. (BOURDIEU; BOURDIEU, 2006, p.36). Seu universo, juntamente com a prática de assistir televisão e navegar na internet, entram como lazeres menos dispendiosos e mais flexíveis, em vista das satisfações intrínsecas que lhes proporcionam. Além disso, segundo Fernández de Arroyabe (2018, p.30), atualmente “o predomínio do estético se manifesta na gastronomia, na transformação das cidades e no cuidado dos centros históricos, ou em outros lugares mais tradicionais, como a jardinagem ou o urbanismo”. O atrativo estético está nos instrumentos de consumo mais banais, por isso, há um fenômeno de registrar tudo e compartilhar tudo, como se a tecnologia e a criatividade possibilitassem “uma experiência estética original, multissensorial”. (FERNÁNDEZ DE ARROYABE, 2018, p.28). Mesmo que o estético acompanhe as experiências de ócio e os diversos âmbitos da vida social, é difícil observá-las como experiências em sala de aula. Se é verdade que a televisão e a internet existem como tal na vida dos professores e na vida dos alunos, então, ainda falam pouco sobre introduzi-las como objeto de ensino e atividade pedagógica nos programas escolares. Conforme argumenta Tardy (1976, p.109), “o pedagogo, como o aluno, é um espectador”. Seja qual for a explicação, “na arte, a imagem é choque, um choque que desperta a consciência de cada um, e que

exige a acuidade de sua atenção, para ser penetrada, apreciada e julgada”. A televisão é um exemplo a ser citado:

o pedagogo encontra e faz sua essa ideia de que não existe salvação para a imagem a não ser dentro dessa conotação estética, e que ela não poderá ser levada em conta a não ser na medida em que transcender o bastante para provocar as delicadas contemplações do esteta. (TARDY, 1976, p.38).

Na perspectiva da midiaticização<sup>58</sup>, Maldonado (2002, p.7) argumenta que o cotidiano é atravessado por uma cultura do entretenimento massificada, agendando uma programação televisiva, cinematográfica e musical com elementos técnicos, culturais e estruturais com “montagens vulgarizadoras das culturas locais, populares, étnicas, regionais e eruditas”. A TV é um novo agente de elaboração simbólica da cultura nacional. Por um lado, ela facilita a circulação de conteúdo em todo território nacional, ao contrário do que ocorre com museus e teatros que concentram uma programação cultural nos grandes centros. Porém, a programação veiculada nos canais de TV é quase toda homogênea e isto se acentua porque a elaboração da programação televisiva e os catálogos de conteúdo partem de uma ideia de que os gostos são parecidos no país inteiro. (CANCLINI, 1995). Especialmente no Brasil, na midiaticização televisiva,

observa-se desvios de sentido redutores das problemáticas sociais; constata-se a configuração de modelos simbólicos etnocêntricos ocidentalizados; verifica-se a miscigenação de gêneros –estratégias comunicacionais–, às vezes irresponsável, que inúmeras ocasiões fabrica produtos sem qualidade técnica, estética, discursiva, informativa ou comunicacional. (MALDONADO, 2002, p.7 ).

Nos países periféricos, a produção televisiva dispõe de recursos para continuar produzindo com certa autonomia e ainda com possibilidades de expandir seu conteúdo internacionalmente, no entanto, sua dependência é acentuada em relação à produção norte-americana. (CANCLINI, 1995). As escolhas dos professores

---

<sup>58</sup> O termo surge do campo da comunicação para explicar os processos midiáticos a partir das necessidades do sistema capitalista contemporâneo. O autor defende que “apesar do modelo estadunidense de mídias comerciais ser atualmente o hegemônico no mundo, não é adequado definir a problemática midiática só por meio dessas estruturas. Seria aceitar elas como a única opção na definição dos sistemas midiáticos.” (MALDONADO, 2002, p.8). Na América Latina, a midiaticização televisiva é um importante subcampo articulador de “processos de mudança sociocultural (do rural para o urbano, do presencial para o midiático, do local para o nacional e do nacional para o mundial) que caracterizaram o processo de constituição das sociedades midiaticizadas de hoje.” (MALDONADO, 2002, p.11).

variam entre séries norte-americanas e inglesas, tais como “Game of Thrones”, “Anne with E”, “Chernobyl” e “How I met your mother”. Considerando no que é denominado *mainstream*, é preciso acrescentar que esse tipo de consumo midiático segue a lógica do mercado global principalmente porque a produção e a distribuição são integradas, embora, existam possibilidades de consumo de produções alternativas já que elas também entram no mesmo circuito, por exemplo, “Fronteira Verde”, uma série colombiana escolhida como a favorita por uma das professoras. Nesse sentido, a “americanização” ou “europeização” das preferências dos professores também se constitui em relação aos referentes comunicacionais de entretenimento. Sem dúvida, esse tipo de consumo midiático e suas possibilidades no ensino de arte, ainda são pouco discutidas nos estudos sobre aprendizagem da arte, em função da precaução em colocá-la como categoria estética. Conforme aponta Tardy (1976, p.43),

o filme é manipulável; pode ser usado, no momento oportuno, na aula de cinema, e o pedagogo, que nunca se expõe a riscos, tem todo o tempo que quiser para examinar e estruturar uma estratégia pedagógica antes de propô-lo a seus alunos. A emissão de TV, que não passa de um transporte de imagens, é efêmera; é preciso estar presente à emissão e nunca se sabe qual será o conteúdo do programa: este é inédito para todos, inclusive para o animador. A televisão escapa à ascendência do pedagogo.

A forma audiovisual “artística” em sala de aula limita-se aos filmes, que são tomados como dignos de atenção. A televisão, embora objeto de consumo comum entre os alunos, não tem força como técnica pedagógica. Os professores quando partem para aulas que utilizam eletrônicos (celular, computador ou tablet) acabam realizando atividades tradicionais no meio digital, como desenho, pintura e pesquisa. Para Tardy (1976, p.42), “a modernidade do objeto é aniquilada pelo ‘classicismo’ do método.

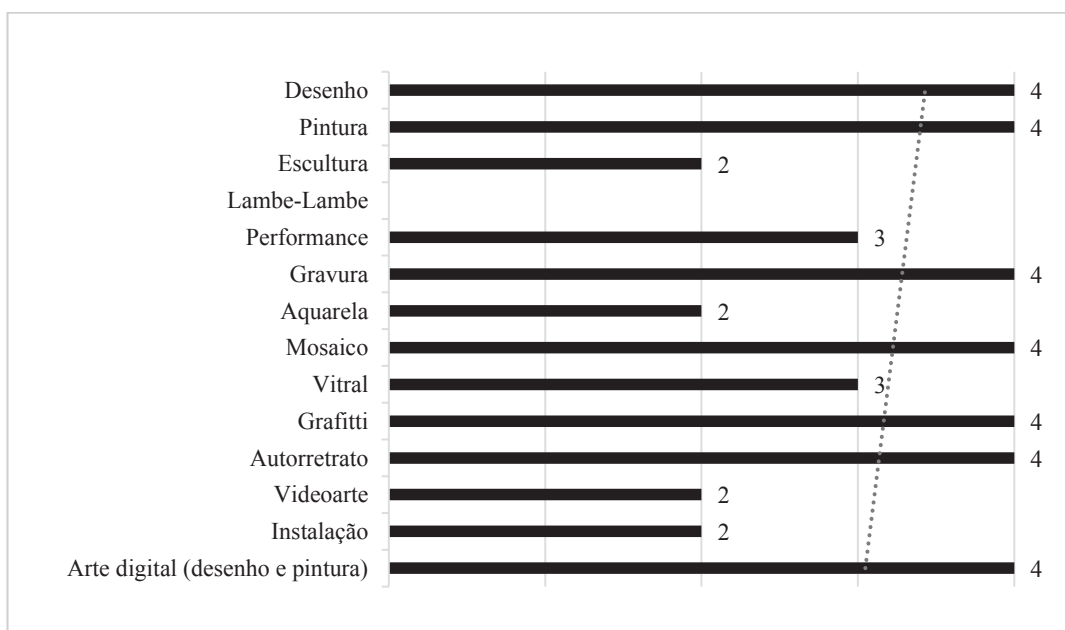
Para a opção livros de literatura, dois professores (Antônia e Ismael) assinalaram que leem com frequência. De modo geral, os professores leem muito devido a atualização cultural e exigência profissional, mas ainda assim, Vicente e Leda não demarcaram que leem literatura. Embora a potência formadora da universidade force o hábito da leitura, a familiaridade e o domínio dessas práticas não resultam da ocasião de ingresso no curso universitário. Além disso, muitos não a enxergam como instrumento de crescimento pessoal e intelectual. A leitura é uma necessidade concreta entre o leitor e o objeto, que se adquire em determinado meio social através

do valor social que este objeto tem como produto cultural. (BOURDIEU, 1996). Logo, a leitura não compreende somente a formação, mas

um longo processo de apreensão de certas disposições e um conjunto de gestos (desde a construção da necessidade da leitura, até as estratégias de seleção e acesso ao objeto de leitura, passando pelo movimento de recolhimento além do pronunciamento sobre as leituras efetuadas) que compõe o que podemos chamar de *habitus* da leitura e da escrita, como processos de socialização primários ou secundários. (PAVÃO, 2004, p.7).

Seguindo no quesito atividades de tempo livre, as artes são as menos executadas pelos professores, principalmente porque é a um momento reservado para o descanso e entretenimento, apesar de desenho, pintura e artesanato aparecerem como opções viáveis no período longe das ocupações do trabalho. Curiosamente, o mesmo aparece no trabalho docente: desenho e pintura também são as práticas mais realizadas em sala de aula com os alunos do ensino fundamental II, segundo gráfico 3.

GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO DOS TIPOS DE PRÁTICAS DE ARTE REALIZADAS EM SALA DE AULA



FONTE: A autora (2019).

Em oposição, restauro, gravura e escultura não aparecem em nenhum momento nas variações de tempo livre. São atividades que dependem de materiais especiais, caros ou de difícil acesso, por exemplo, prensa, goiva, placas de linóleo, rolo, formão para entalhe, gesso, estecas para modelagem, entre outros. Além disso, segundo respostas obtidas, o último contato dos professores com tais atividades



ocorreu no período da graduação. Em compensação, a gravura e a escultura aparecem nas atividades realizadas em sala de aula, conforme gráfico 3. Vale ressaltar que, a disciplina de Prática Artística I e II da matriz curricular até 2014 da Licenciatura em artes visuais da UEPG, da qual advém a formação dos professores pesquisados, oferece aos graduandos meios de praticar a modelagem em escultura ou a impressão em gravura em materiais alternativos, de acordo com a realidade escolar, seja por meio do uso de isopor e tinta guache ou do sabão e da argila. Além disso, no conjunto das distribuições de práticas escolares, os professores da escola privada se sobressaem em relação aos da escola públicas estadual, muito provavelmente, por terem estrutura física adequada, laboratório de arte e material disponível.

Verifica-se que a prática de desenho é a mais citada, tanto como atividade de lazer, como nos procedimentos de ensino em sala de aula. Por serem práticas culturais próximas da realidade profissional dos docentes, garante um consumo que lhes proporciona manter o tempo indispensável à arte e ao exercício da profissão. Nesse sentido, são práticas que entram como “despesa de representação”<sup>59</sup>. Significa que, por ser uma necessidade do ofício, o tempo e o dinheiro gasto para realização funcionam como crédito, uma forma de transformar a necessidade em virtude, maximizando as vantagens que eles podem tirar de seu capital cultural, de seu tempo livre e, ao mesmo tempo, minimizando suas despesas em dinheiro. (BOURDIEU, 2017). Quanto à prática do instrumento musical, deve-se entender que a raridade das condições de aquisição de um instrumento depende da raridade da frequência em concertos ou shows de música. É o tipo de conhecimento que se estabelece desde a origem, cuja avaliação e validação se dá fora do campo escolar. Aliás, a frequência intensa em shows ou concertos decaem à medida que aumenta a solenidade do evento. (BOURDIEU, 2017). Há, ainda, os gastos de ordem econômica com o instrumento musical e com as aulas de formação.

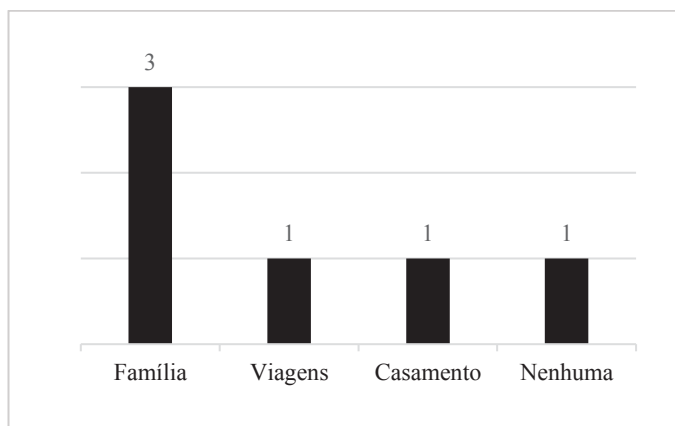
A fotografia também preenche a função de afirmar a vida fora da rotina diária. Nessa lógica, os professores tinham a seguinte pergunta para responder: “você tem fotografias expostas em casa? Se sim, sobre quais temas?”. Três dos quatro

---

<sup>59</sup> Bourdieu se apropria da definição de despesa de apresentação e representação do livro *O Capital de Marx* (livro I, capítulo XII, 1965, p. 1097-1098) para explicar as três formas de distinção entre os membros das profissões liberais, professores, industriais e grandes comerciantes, contida no livro *A distinção: crítica social do julgamento* (2017).

pesquisados afirmaram ter fotos da família, seguido de viagens e casamento. Apenas o professor Vicente afirmou não ter nenhuma foto expostas em casa, conforme gráfico 4.

GRÁFICO 4 – VARIAÇÃO DAS FOTOGRAFIAS EXPOSTAS EM CASA



FONTE: A autora (2019).

De acordo com Pierre Bourdieu e Marie-Claire Bourdieu (2006), as fotografias materializam a imagem da rede de sociabilidade a que os agentes pertencem e de si próprios. Como exemplo, uma fotografia de casamento “sanciona e santifica a união entre dois grupos através da união de dois indivíduos”. (BOURDIEU; BOURDIEU, 2006, p.32). Ela provê o meio de reafirmar um momento intenso da vida social, solenizando a imagem do grupo por meio da imagem do casal. Tal como o registro da fotografia é um acompanhamento das cerimônias da vida familiar e coletiva, a fotografia de casamento acha condições para sua existência porque faz parte dos comportamentos festivos e das despesas necessárias para sua honra. Acima de tudo, “a fotografia é uma espécie de troféu, um sinal e uma fonte de importância social”, como uma “imagem-recordação” da relação que une as pessoas no retrato. (BOURDIEU; BOURDIEU, 2006, p.34). Diante disso,

as fotografias são vistas e apreciadas não em si mesmas e por si mesmas, isto é, em termos das suas qualidades técnicas ou estéticas, mas como sociogramas leigos que possibilitam um registro visual das relações e papéis sociais existentes. (BOURDIEU; BOURDIEU, 2006, p.31).

Costumeiramente, a fotografia é item obrigatório para cada uma das pessoas registradas e por isso adquire valor decorativo e afetivo nas paredes das casas das pessoas, seja na sala de jantar ou no quarto, junto às imagens religiosas, dos souvenirs de viagens, ao lado de plantas, velas, medalhas, certificados, calendário, etc. Se a fotografia é símbolo de sucesso social, ela também é o testemunho

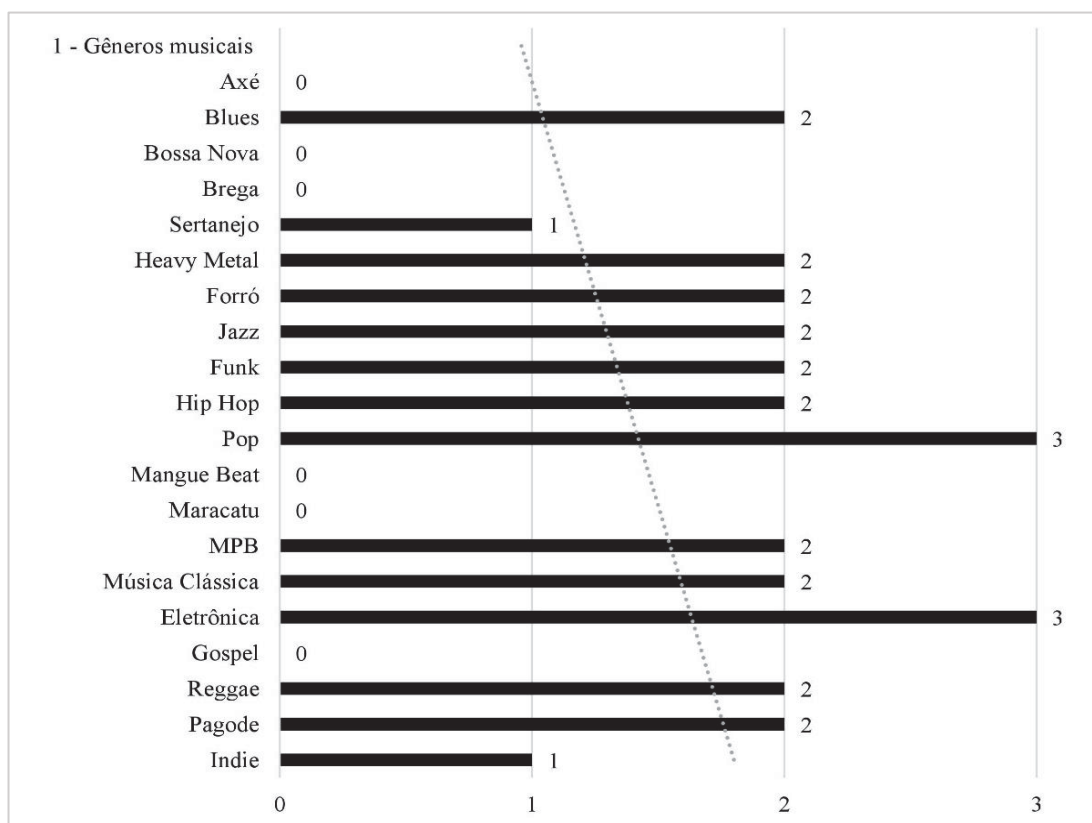
objetivado do gosto pessoal. Ela nada mais é que uma forma de acúmulo de sinais distintivos sob a modalidade de distinção natural (quando expõe os lugares para onde viajou ou as cerimônias em que esteve presente). Segundo Bourdieu e Bourdieu (2006), as fotografias não demonstram meras particularidades dos indivíduos, mas sim papéis sociais. É possível revelar instantâneos íntimos da vida cotidiana, como o local, a casa, as roupas, o comportamento, os parentes falecidos, os rituais sociais e o grau com que aspiram e compartilham certos valores. De uma forma geral, se há fotografias de viagens, é para que as pessoas vejam nelas “uma forma de se distinguir, de se sobressair, de fascinar ou de desmerecer os outros”. (BOURDIEU; BOURDIEU, 2006, p.34-35). Por outro lado, ao invocar experiências passadas, como por meio das fotos de família, querem chamar os outros para testemunharem “à linhagem a que pertencem”. (BOURDIEU; BOURDIEU, 2006, p.34-35). Sendo assim, podem garantir um dos testemunhos mais representativos dos valores culturais enraizados nos estilos de vida.

Continuando por essa perspectiva, é possível revelar indicadores da relação entre a competência artística e os procedimentos didático-metodológicos, por meio das preferências fornecidas em matéria de música. Os professores se distinguem nitidamente pelas escolhas em gênero musical, cantor e banda. Sobre os cantores e cantoras, independentemente do nível de capital escolar, os professores mais jovens, como Vicente (29), Leda (28) e Ismael (27) escolhem cantores, cantoras e bandas da geração mais jovem, tais como, The Killers, Criolo, Racionais, Anitta, MC Kekel e Eletrônica, Pagode, Funk, Pop. A professora Antônia (39), por sua vez, escolhe cantores e cantoras da geração passada (Rita Lee e música clássica), acumulando gostos com disposições regressivas. Todavia, há uma preferência que se repete entre todos os professores: inclinam-se para os cantores, cantoras e bandas tradicionais (Chico Buarque, Rita Lee e Legião Urbana), cuja carreira já é consagrada nos meios de difusão cultural. (GRÁFICO 5 e 6).

Conforme estudos de Bertonecelo (2018), ao fazer o levantamento do consumo cultural no Brasil, as escolhas em termos de gênero musical e cantores ou bandas evidencia que essa correlação é marcada pela idade dos indivíduos, capital econômico e escolar, e em menor medida capital cultural herdado. Para o autor, quanto maior a escolaridade do indivíduo e o capital cultural herdado, maior a probabilidade de preferências em gêneros como o samba, a música clássica e MPB. Por outro lado, quanto menor o indicador de escolaridade dos pais, e maior a

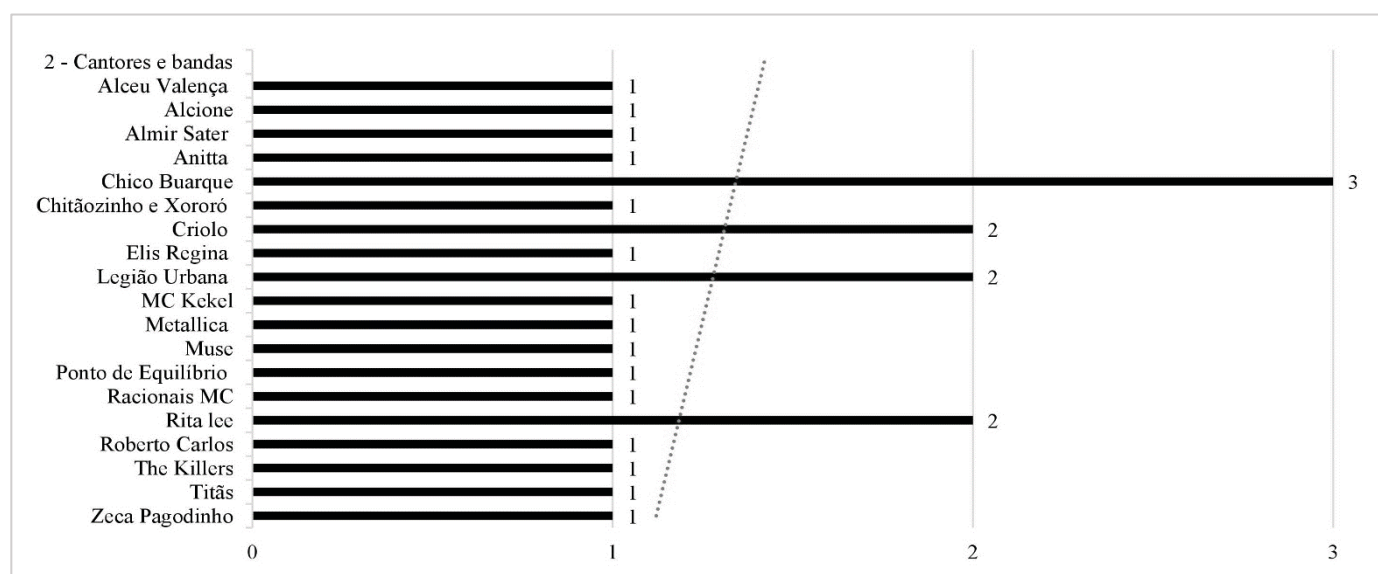
destituição de capital cultural escolar e econômico, maiores as chances de preferência por forró, funk, sertanejo e pagode.

GRÁFICO 5 - DISTRIBUIÇÃO DAS PREFERÊNCIAS EM MATÉRIA DE GÊNERO MUSICAL



FONTE: A autora (2019).

GRÁFICO 6 - DISTRIBUIÇÃO DAS PREFERÊNCIAS EM MATÉRIA DE CANTORES E BANDAS



FONTE: A autora (2019).

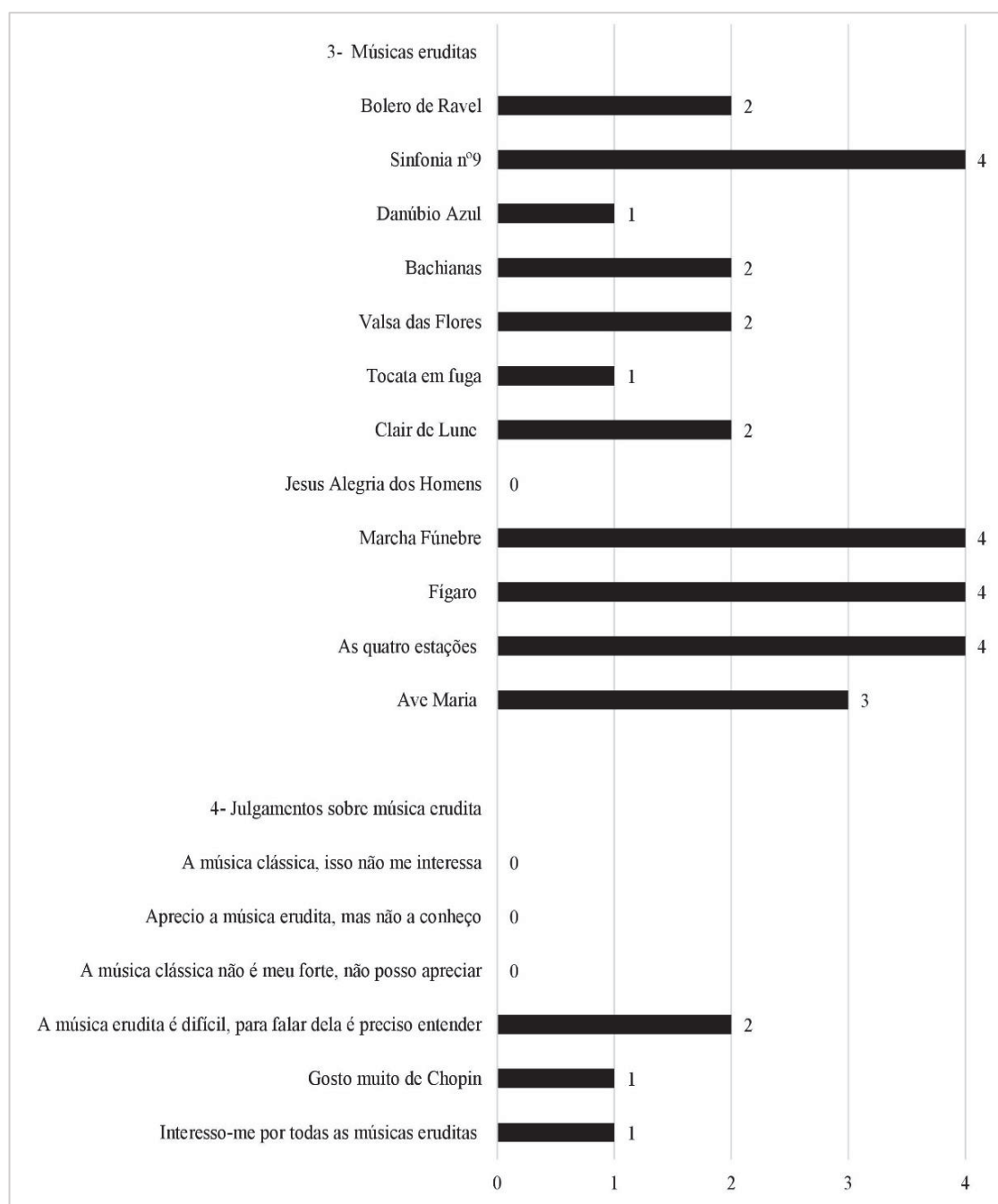
O que predomina também são as preferências em matéria de gostos moderadamente legítimos<sup>60</sup>, isto é, que combinam preferências de gêneros musicais tradicionais como rock, música clássica e MPB com gêneros mais comuns, como *funk*, pagode, sertanejo.

Em torno disso, a menor competência demonstrada em termos musicais se reflete na escassa competência em outros campos culturais, sobretudo naqueles de “maior consagração”. (BERTONCELO, 2018, p.262). Conforme Bourdieu (2017, p.23), “a cultura musical é algo diferente de uma simples soma de saberes e experiências”, logo, são acompanhadas pela aptidão para discorrer sobre seu propósito, o que a torna dependente da variação do meio social e do diploma. Os professores com diploma mais elevado (Antônia e Vicente), levando em conta somente a música erudita, aprovam um julgamento mais próximo de uma disposição legítima (do ponto de vista da hierarquia cultural), por exemplo, “gosto muito de Chopin” e “interesse-me por todas as músicas eruditas”. Já os dois professores da escola particular, cujo capital escolar é menor e detém menor capital cultural herdado, apresentam mesma opinião entre si, tal como, “a música erudita é difícil, para falar dela é preciso entender”. (GRÁFICO 7).

---

<sup>60</sup> Seguindo classificação utilizada na pesquisa do consumo cultural no Brasil de Bertoncele (2019), que se baseou nos estudos de Lahire, há quatro formas de dividir repertórios de gosto musical: *consonantes* (apenas preferências musicais legítimas, comuns ou não autorizadas); *dissonantes* (preferências legítimas e não autorizadas); *moderadamente legítimas* (preferências legítimas e comuns); e *moderadamente ilegítimas* (preferências não autorizadas e comuns). Então, no caso do Brasil, legítimos são os gêneros mais citados pelos brasileiros mais escolarizados (MPB, samba de raiz, choro, rock, música clássica e instrumental, jazz); não autorizados são os gêneros mais citados pelos menos escolarizados (evangélico, sertanejo, brega, forró); e comuns são pagode, *funk*, *reggae*, samba, eletrônica, gospel e *country*.

GRÁFICO 7 – Distribuição das preferências e julgamentos em matéria de música erudita



FONTE: A autora (2019).

Os professores com diploma inferior reconhecem a legitimidade da obra, mas vem acompanhada por uma confissão de ignorância ou de incompetência (“é preciso entender”). Sentem-se alheios ao mundo da música erudita. Essas declarações ou rejeições parecem ser mais ajustáveis ao patrimônio deles, acompanhado por um sentimento de indignidade (“a música é difícil”), mas proporcional ao respeito concedido por eles. Entretanto, mesmo que os julgamentos dos professores, com maior escolaridade, sejam mais próximos de um julgamento legítimo, não quer dizer



que sejam capazes de diferenciar mais obras musicais<sup>61</sup> em relação aos professores de diploma inferior. Dessa forma, a definição do diploma, ao assegurar normalmente uma competência específica (por exemplo, um diploma de Licenciado em Arte), não garante realmente a posse de um conhecimento mais amplo ou mais extenso. Portanto, não é possível exigir qualquer garantia real do diploma sobre a “cultura geral”. Este efeito de imposição simbólica do diploma não demarca uma competência estendida, para além das práticas comuns da profissão.

QUADRO 7 – O CONHECIMENTO DAS OBRAS MUSICAIS

	Diploma	Número de obras musicais que conhece	Onde conheceu
<b>Antônia</b>	Mestrado	8	Discos, CDs e programas de rádio em casa
<b>Vicente</b>	Mestrado	6	Internet
<b>Leda</b>	Especialização	7	Na escola, por conta do conteúdo do material didático
<b>Ismael</b>	Graduação	8	Em casa e internet

FONTE: A autora (2019).

Segundo o quadro 7, nenhum professor foi capaz de identificar todas as doze obras musicais propostas. Os professores que responderam conhecer um maior número de obras musicais (Antônia e Ismael) também são os dois professores que responderam que escutam frequentemente música clássica, conforme anteriormente apresentado (GRÁFICO 7). O que explica, é o fato de que um professor com grau de estudos mais elevado não necessariamente detém maior competência sobre as obras e compositores. Por outro lado, a professora Leda (não teve contato com música erudita em casa) conseguiu responder um bom número de obras musicais, apesar do seu meio cultural opor-se fortemente ao da professora Antônia (a mãe escutava música clássica em casa). Segundo Leda, o que a permitiu reconhecer as obras foi o material didático da escola onde atua. Como a apostila que a professora Leda utiliza é polivalente, ou seja, inclui as quatro linguagens da arte, ela precisa estudar o conteúdo para o planejamento escolar.

Quer dizer que, o modo pelo qual os professores conheceram as obras devido o exercício da profissão, também tem relevância nos procedimentos didático-

<sup>61</sup> Nesse item do questionário, os professores assinalaram as opções de obras musicais que melhor reconheciam, por meio da lista suspensa no formato caixa de grade.

metodológicos, tendo em vista que a incorporação de disposições estéticas impacta nas possibilidades de um verdadeiro capital de experiências artísticas. Vê-se que a sinfonia nº9 de Beethoven opõe-se a Tocata em Fuga de Bach ou Danúbio Azul de Strauss, onde a primeira pressupõe o modo de divulgação e as outras duas o modo de aquisição. Essa competência em matéria de música é um dos tantos traços mais marcantes na distinção entre as aulas da professora Antônia e da professora Leda. De um lado, a professora Antônia ao constituir uma relação com a música desde a origem, argumentando ter conhecido as obras, acima dispostas, em casa, nos CDs e nos programas de rádio, junto com a mãe e a irmã, leva a música para sala de aula como conhecimento. Isto é, ela produz uma relação estética com o conteúdo de arte, como uma espécie de comunicação imediata entre o ouvinte e o intérprete, tentando chamar atenção para a voz e melodia (admiração contemplativa) – retomando a aula em que Antônia trabalhou as batidas, as palavras e as imagens que representavam a música indígena (ver capítulo 3). Por outro lado, a professora Leda, quando menciona Tchaikovsky em sua aula de abertura do bimestre, não focou na composição musical ou na obra do artista, mas na aparência da capa da apostila do sétimo ano, quando mencionou o compositor. Assim, em relação à música erudita, a professora, cujo conhecimento da música advém da origem, demonstra maior familiaridade com as obras musicais inclusive para aplicá-la em sala de aula, enquanto a outra professora, cuja aquisição é tardia, possivelmente, vê na música erudita motivos que a tornam de difícil empreendimento pedagógico e de difícil compreensão (“para aplicar é preciso entender”).

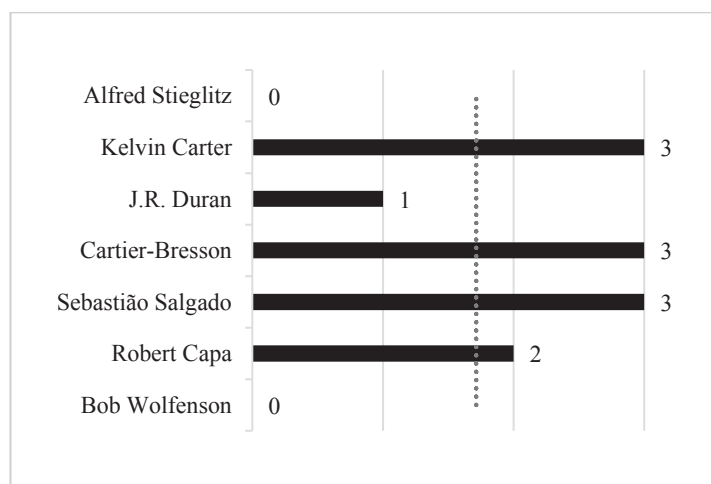
De fato, a maior parte dos consumos culturais envolve uma relação de vínculo e de intimidade, que funciona como elemento de sentido. (FERNÁNDEZ DE ARROYABE, 2018). Três dos quatro professores pesquisados afirmaram que vão ao teatro com frequência em Ponta Grossa-PR, para assistir shows de banda, cantor ou cantora, peças de *stand up comedy* e peças do Festival Nacional de Teatro Amador (FENATA) sediado na cidade. Em relação à frequência ao cinema, os homens (Vicente e Ismael) afirmaram ter o hábito de ir frequentemente, já as mulheres (Antônia e Leda) responderam ir raramente ao cinema. Segundo respostas obtidas no questionário, as professoras gostariam de ir mais ao cinema, mas não o fazem por falta de tempo. Na cidade há dois cinemas privados, localizados em dois shoppings center. O preço do ingresso varia entre 12 e 28 reais, dependendo do dia e horário. Nestes cinemas, o foco das sessões é em filmes comerciais e filmes de alta demanda

do público. Há também dois projetos alternativos e gratuitos em Ponta Grossa-PR: o “Tela Alternativa” e o “Projeto Fissura”, sendo o primeiro ofertado pela UEPG e o segundo pelo curso de Filosofia de uma faculdade particular da cidade. Ambos são abertos a toda comunidade pontagrossense e buscam a disseminação da cultura cinematográfica por meio de mostras temáticas, com filmes de grande prestígio na história do cinema.

A importância de situar a arte a partir de um horizonte de práticas individuais e condições sociais de existência dos professores afasta a ideia reducionista de que o ensino artístico é um espaço subjetivo, de distração ou passatempo. Até aqui, os traços que caracterizaram a prática casual de arte ou as experiências estéticas da vida social dos professores definem uma vertente da competência artística. Embora esse conhecimento não faça parte da preparação formal universitária que tiveram – música e teatro, por exemplo – são necessárias para a análise, porque permitem explicar a gênese e a estrutura da disposição, que configuraria na intensificação do controle específico da obra. Nesse sentido, a análise da competência artística dos professores de artes visuais leva a outro aspecto-chave: o conhecimento específico em artes visuais. Segue-se os indicadores da competência artística dos professores em matéria de cinema, fotografia, arquitetura e pintura, apoiado no conhecimento e na formação específica adquirida.

No que se refere à fotografia, uma das mais versáteis formas de artes visuais, os professores referiram-se à Sebastião Salgado, Cartier-Bresson e Kelvin Carter como os mais conhecidos por eles. (GRÁFICO 8).

GRÁFICO 8 – VARIAÇÃO DO CONHECIMENTO DOS FOTÓGRAFOS

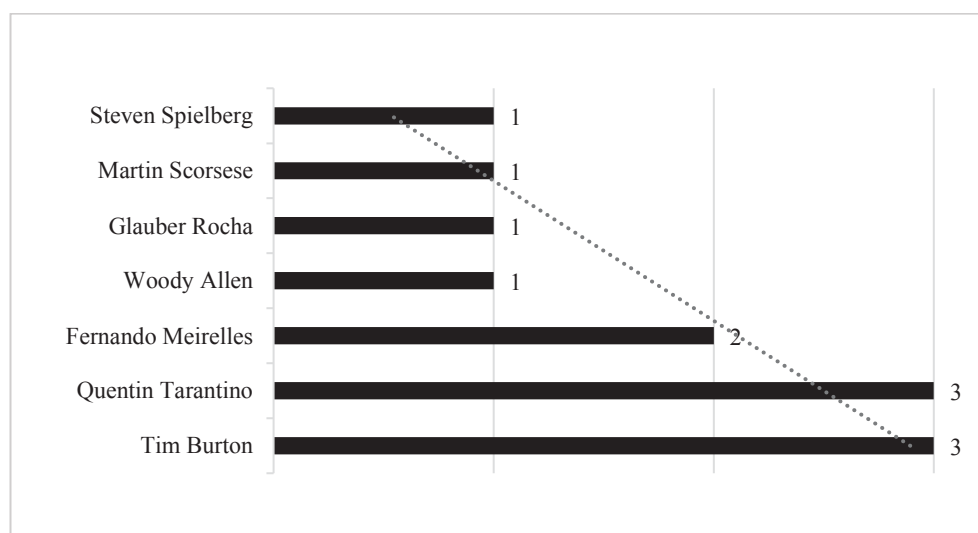


FONTE: A autora (2019).

Antônia, Vicente e Ismael afirmaram conhecer os fotógrafos listados no período da graduação em artes visuais e em pesquisas na internet. A professora Leda assinalou que não conhece nenhum fotógrafo listado no questionário. No curso de artes visuais da UEPG, os fundamentos, a produção, os processos criativos e a poética na fotografia fazem parte do conteúdo ofertado no terceiro ano da Licenciatura. Em vista disso, o desconhecimento da professora Leda pelos fotógrafos, em contraposição aos outros professores, revela que o mesmo diploma corresponde a períodos de formação desiguais, em relação a estrutura, laboratórios, professores e métodos pedagógicos. Embora a Licenciatura forneça o conhecimento específico para os professores da educação básica, as carências e as lacunas presentes no currículo são refletidas na prática pedagógica em sala de aula, seja nas dimensões didáticas, estruturais e avaliativas.

Quanto ao intermédio da formação acadêmica em artes visuais na competência artística dos professores, não se ignora o conjunto dos conhecimentos em cinema. (GRÁFICO 9).

GRÁFICO 9 – VARIAÇÃO DOS CINEASTAS CUJA OBRA OS PROFESSORES CONHECEM MELHOR



FONTE: A autora (2019).

Em primeiro lugar, o conhecimento dos nomes de diretores de filmes está mais estreitamente associado ao capital cultural possuído que a simples frequência às salas de cinema. O conhecimento dos diretores de filme não é exigido nem ensinado expressamente pela instituição escolar, o que levaria à conclusão de que a ação do meio social exerce influência nesse assunto. Entretanto, os professores que tem um

diploma mais elevado conseguem citar diretores cujas obras são menos conhecidas popularmente, tais como, Glauber Rocha, Martin Scorsese e Woody Allen. Neste caso, o Bacharelado em Comunicação Social da professora Antônia e o mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade do professor Vicente podem explicar e contribuir para suas disposições mais legítimas em matéria de cinema, inclusive nas escolhas em relação aos gêneros de filme, tais como, cinema de autor e histórico. Portanto, no item cinema, os diplomas aparecem como uma garantia de aptidão para adotar a disposição estética, porque eles estão associados ao modo de aprendizagem prolongada. Assim, o gosto em matéria de cinema pode variar fortemente em função do diploma (considerando que cabe à formação acadêmica a condição de acesso ao universo da cultura legítima). (BOURDIEU, 2017).

Os professores com grau de especialização inferior (Leda e Ismael) demonstram conhecer cineastas mais próximos do gosto popular<sup>62</sup>. No questionário, eles assinalaram os seguintes nomes: Steven Spielberg (Jurassic Park; Guerra dos mundos; O resgate do soldado Ryan), Tim Burton (Noiva Cadáver; Edward mãos de tesoura; Planeta dos macacos), Quentin Tarantino (Kill Bill; Bastardos Inglórios; Django Livre) e Fernando Meirelles (Cidade de Deus; Cidade dos homens). Estes diretores são facilmente reconhecidos devido à frequência de suas obras na televisão. Segundo Canclini (1995, p.145), Steven Spielberg, por exemplo, constrói “narrativas espetaculares a partir de mitos inteligíveis para todos os espectadores, independentemente de seu nível cultural, educacional, econômico, da história do seu país ou do regime político em que vivem”. São obras em que o público pode facilmente identificar-se com as alegrias ou sofrimentos dos personagens, interessando-se por seus destinos e suas causas. Também, pelo fato de que, o desdobramento do filme, a magia, o cenário, a história, a música, os personagens e a ação suscitam grandes satisfações, onde o público tira sentido dos seus efeitos ou da sátira da obra. Além disso, baseia-se em uma forma de investimento que tende a aceitar os efeitos propriamente artísticos, desde que possam ser esquecidos e não criem obstáculo a percepção da própria substância da obra (“assisto para me divertir”). A recusa dos professores Leda e Ismael por diretores menos influentes na mídia ou menos

---

<sup>62</sup> Para detalhamento do gosto dos professores, esta pesquisa não utiliza o termo popular no sentido “vulgar” em relação à divisão social dos estilos de vida e gostos diferenciados (BOURDIEU, 2017), mas produto de maior desenvolvimento em um contexto ou que sintetiza uma cultura nacional. (CANCLINI, 1980).

“hollywoodianos”, como Glauber Rocha e Woody Allen, cuja representação encena uma ficção impossível, indica que não é tão comum apreciar sua obra e obter um julgamento, também, porque não sentem necessidade destas representações que vem da lógica de certo campo de produção. Já para Antônio e Vicente, os diretores mais considerados por eles, apresentam em suas obras desfechos que derrubam as convenções e as conveniências, tornando-os representativos nas respostas, no sentido em que demonstram uma libertação ao colocarem o mundo social de ponta cabeça. (BOURDIEU, 2017).

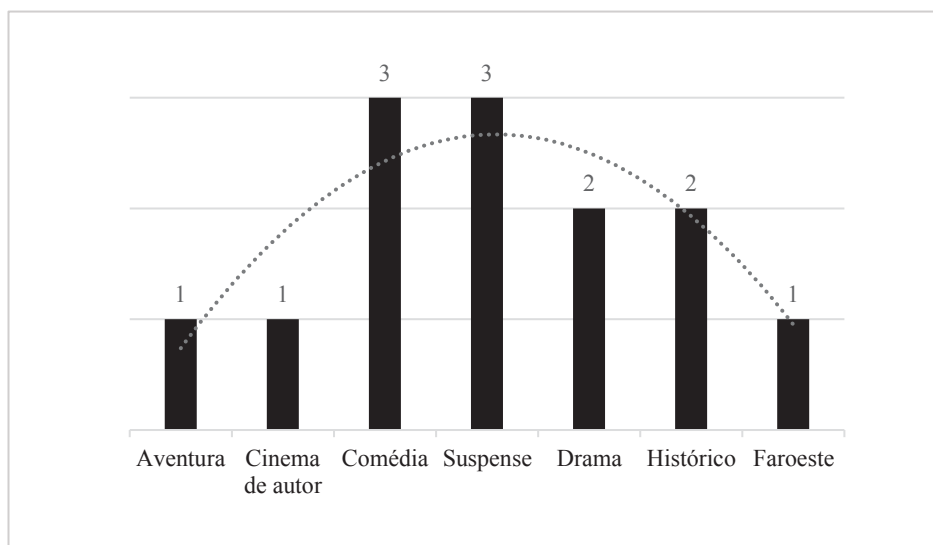
Uma cinematografia predominantemente americana nos gostos dos professores demarca uma oferta menor de filmes nacionais ou de outras nacionalidades, incluindo a portuguesa, na qual o Brasil tem fortes vínculos históricos e compartilha a mesma língua. Embora, a cinematografia nacional revele cada vez mais exemplos suficientes de sucesso e rendimento, especialmente nos filmes que tratam de temas que relacionam o nacional às histórias cotidianas ou de interesse do público mais jovem. Para Canclini (1995, p.185),

à medida que o cinema se torna mais dependente das novas tecnologias, a capacidade de produzir filmes e vídeos se reduz nos países latino-americanos, onde os investimentos neste campo despencaram nos últimos anos pela redução dos gastos públicos e pelo desinteresse em fomentar as inovações técnicas de ponta. (CANCLINI, 1995, p.185).

Apesar disso, para que tenha competitividade no mercado audiovisual diante da forte presença estrangeira, ou seja, que não só se faça cinema no Brasil, mas se faça cinema brasileiro, é necessário reformular os projetos a fim de “organizar a produção e a distribuição do cinema em função dos objetivos populares”. (CANCLINI, 1980, p.191). Não obstante, ainda sobre o tema, somente o conhecimento dos diretores de filme é insuficiente para explicar o gosto para as obras cinematográficas, é necessário ainda verificar as preferências em matéria de gêneros de filmes.



GRÁFICO 10 – DISTRIBUIÇÃO DAS PREFERÊNCIAS EM MATÉRIA DE GÊNEROS CINEMATOGRAFICOS



FONTE: A autora (2019).

Como se vê no gráfico 10, a média dos filmes assistidos fica entre comédia, suspense, drama e histórico. O ponto de vista lógico e cronológico das comédias e suspenses entretém o público mais facilmente, porque o simples desenho das figuras e das ações faz com que o espectador se oriente melhor nas narrativas. (BOURDIEU, 2017). Quanto ao gênero histórico, o filme nessa categoria, passa a ter uma finalidade que lhe é exterior, isto é, ele passa a ser considerado pela matéria expressada e não pela expressão. É como se houvesse um desvio da finalidade intrínseca da obra (como para o aprendizado de língua ao colocar legenda em inglês) para captar um argumento, uma técnica, um conhecimento, como se o próprio filme fosse uma fonte de pedagogia. (TARDY, 1976). Ainda em outras palavras, segundo Tardy (1976, p.38),

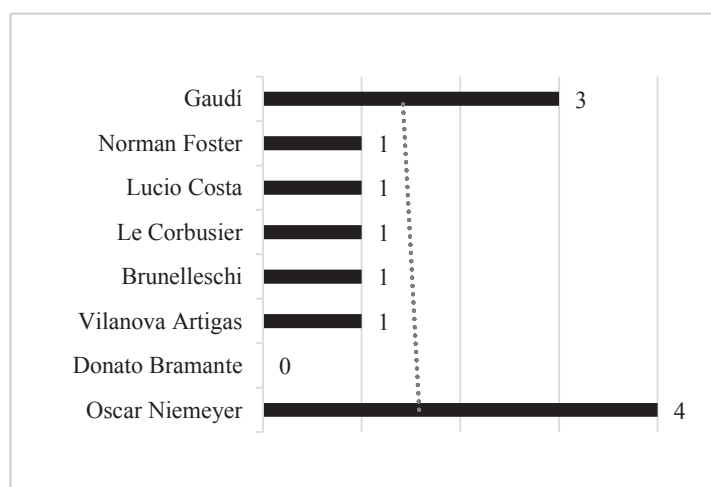
os pedagogos aplicam, sobre todas as coisas, um esquema utilitarista. [...]. O cinema só encontra graça ante seus olhos se for capaz de propor obras úteis ou belas. Utilidade e beleza são os valores supremos que fornecem aos pedagogos critérios de apreciação e permitem que eles recortem na produção cinematográfica setores privilegiados, os únicos capazes de ter acesso à existência pedagógica.

Atestado pela pesquisa, o predomínio de gêneros cinematográficos prevalece no cinema americano. A oferta de filmes, por exemplo, de suspense e comédia na TV ou nas plataformas de *streaming* é em maior quantidade americana, alguns filmes europeus e poucos nacionais, latino-americanos ou asiáticos. A valorização dos astros americanos, o domínio de ídolos nos gêneros cinematográficos mais assistidos e a especularidade do filme subordina a formação do juízo estético, por conseguinte,

reforça a ação e violência simbólica nos espectadores brasileiros. (CANCLINI, 1995). Obviamente, da mesma forma que atinge os professores, tal contexto também se insere nas experiências de ócio estético dos alunos. Nas aulas observadas em que o tema era Pop Art, os personagens mais representados nas pinturas ou desenhos dos alunos foram Darth Vader, Coringa e Batman. Nesse sentido, a autora Fernández de Arroyabe (2018) lembra muito bem que a experiência estética é uma experiência integrada ao modo de vida, ou seja, é uma imagem da vida e é um símbolo da existência pessoal ou coletiva. Portanto, a fruição, a criação e a produção são consequência dessa experiência de contemplação. Assim como a experiência dos professores se condensa no deleite com obras já realizadas, a dos alunos, consequentemente, se concretiza em uma participação cocriadora.

A temática assinala o complexo campo das artes e a ele acrescenta-se outra consideração: a arquitetura.

GRÁFICO 11 – VARIAÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ARQUITETOS



FONTE: A autora (2019).

O resíduo cultural deixado pela fotografia é muito diferente do deixado pela arquitetura. No caso da arquitetura, segundo Coli (2006, p.103), a vitalidade do produto não funciona como num retrato ou num quadro, “a arquitetura não produz objetos culturais que servem de refúgio monetário: o renome do arquiteto prestigia a encomenda, mas não garante a permanência do valor comercial da obra”. Desse modo, sua existência, vitalidade e conservação definem-se por fatores mantidos por um sistema protecionista (legislação protetora e instituições oficiais). Por exemplo,

um quadro, assinado por Cézanne ou Picasso, é investimento seguro; um prédio, assinado por Le Corbusier, Mies van der Rohe, Warchavchik, não garante coisa alguma, não significa nenhuma valorização. Se há degradação social do contexto urbano onde o edifício foi construído, não é a celebridade do arquiteto que o salvará. (COLI, 2006, p.103)

Na classificação dos arquitetos mais conhecidos pelos professores, Oscar Niemeyer e Antoni Gaudí foram os dois mais citados dentre oito listados. Já os arquitetos Vilanova Artigas, Brunelleschi, Le Corbusier, Lucio Costa e Norman Foster configuram-se como os menos conhecidos, sendo indicado cada um por um professor diferente. (GRÁFICO 11). A professora Antônia conseguiu mencionar cinco arquitetos de oito listados, totalizando um maior número em relação aos outros professores (Ismael afirmou conhecer três arquitetos, Vicente e Leda apenas dois). Antônia respondeu que ficou conhecendo estes arquitetos por influência dos livros preparatórios para o vestibular de Belas-Artes da Faculdade de Artes do Paraná. Os outros três professores deram respostas iguais entre si: ouviram falar dos arquitetos na Universidade, na TV ou na internet. Vale mencionar que, as disciplinas de Reflexões Artísticas I e II e Reflexão em artes visuais, da matriz curricular da Licenciatura em artes visuais da UEPG, incluem história da arquitetura no seu ementário. Todavia, as disciplinas focam nas mais famosas características das obras decorrentes da arquitetura, como a luz e altura das catedrais góticas ou os arcos do legado romano. Além disso, o foco dos trabalhos de produção, resultantes das disciplinas, é em pintura e linguagens plásticas visuais.

Como se percebe nos assuntos “gênero na arte”, “fotografia” e “história da arquitetura”, se há um baixo conhecimento que atravessa os gostos e as práticas culturais dos professores, não apenas nos termos e nomes, é porque há lacunas na origem do processo de derivação desse conhecimento, a formação. Especialmente, quando o trabalho de apropriação da arte não é determinado apenas pelas disposições adquiridas na trajetória de origem, mas pela relação com a formação acadêmica, posto que o capital cultural pode ser garantido pelo diploma e a qualificação da profissão pressupõe a manutenção ou o crescimento contínuo do capital cultural adquirido na formação inicial.

As mesmas definições de gosto equivalem para as preferências em matéria de pintura: quando a profissão se transforma na ocasião para o *hobby*. (TARDY, 1976). Em matéria de artistas e obras de arte, os professores demonstram gostos mais seguros, de valores seguros. Esta lógica tem relação com o fato de que a

competência artística adquirida pelo estudo de uma classe particular de obras, realizado na Licenciatura em artes visuais, estende-se para os pintores e suas escolas. Por isso, os professores têm uma propensão para dominar as pinturas em relação às suas classificações e traços estilísticos próprios (por exemplo, “trata-se de uma obra moderna e contemporânea”; “trata-se de uma obra barroca”). Ainda que, os conhecimentos básicos da área de formação específica em artes visuais pressupõem o conhecimento da história da pintura, seus gostos equivalem aos de um capítulo de livro didático. Suas relações com a pintura advêm do efeito de “estudantização”<sup>63</sup>.

Ao propor a pergunta sobre os pintores, os professores, cujos saberes não estão à altura da familiaridade das obras dos artistas indicados, orientam-se com mais frequência para as obras “médias”, citando como exemplo a obra “A morte de Sócrates” (FIGURA 25). Esta obra foi a segunda mais selecionada, por três dos quatro professores como a que mais apreciam. Entretanto, quando os mesmos tiveram que escolher os artistas da sua preferência, não selecionaram o próprio Jacques-Louis David, autor da pintura citada. Em relação a este fato, a escolha da obra de arte, como na escolha pelas obras do cinema, acaba sendo pelo tema e não pela qualidade ou técnica.

Há muitos modos de olhar uma pintura. A organização da cena em “A morte de Sócrates” é bem clara, com figuras bem definidas e imediatamente reconhecidas, diferente das obras modernas, como as de Pollock, que pretendem registrar a ação do próprio pintor, revelando a atividade criativa do artista e a ação do seu corpo no trabalho. Segundo Woodford (1983), a história e a mitologia oferecem temas dignos e grandiosos aos artistas, e o leitor, por sua vez, pode julgar por si mesmo até que ponto o artista foi bem-sucedido em seus esforços para traduzir um momento dramático. A pintura é convincente a ponto do ambiente visual parecer real aos olhos, e por isso, mais fácil ao expectador, que não precisa tentar resolver os problemas de execução do quadro.

---

<sup>63</sup> Na obra *A distinção: crítica social do julgamento*, Bourdieu (2017, p.80), adere o termo “estudantização” quando se refere aos membros oriundos da pequena burguesia ou das classes populares que estruturam suas relações baseadas nas instituições e nos sistemas de ensino por qual passaram ao longo da trajetória de vida, e os modos como o sistema escolar se exprime nas diferentes estratégias de investimento cultural não garantido pela instituição escolar.

FIGURA 25 – A MORTE DE SÓCRATES. JACQUES-LOUIS DAVID. 1787. ÓLEO SOBRE TELA. 1,30M X 1,96M. METROPOLITAN MUSEUM OF ART, NOVA YORK.



FONTE: FARTHING (2011).

A obra “Vapor numa tempestade de neve” de Willian Turner, foi a mais escolhida, recebendo o voto dos quatro professores como a que mais apreciam. (FIGURA 26). Woodford (1983, p.19) afirma que Turner

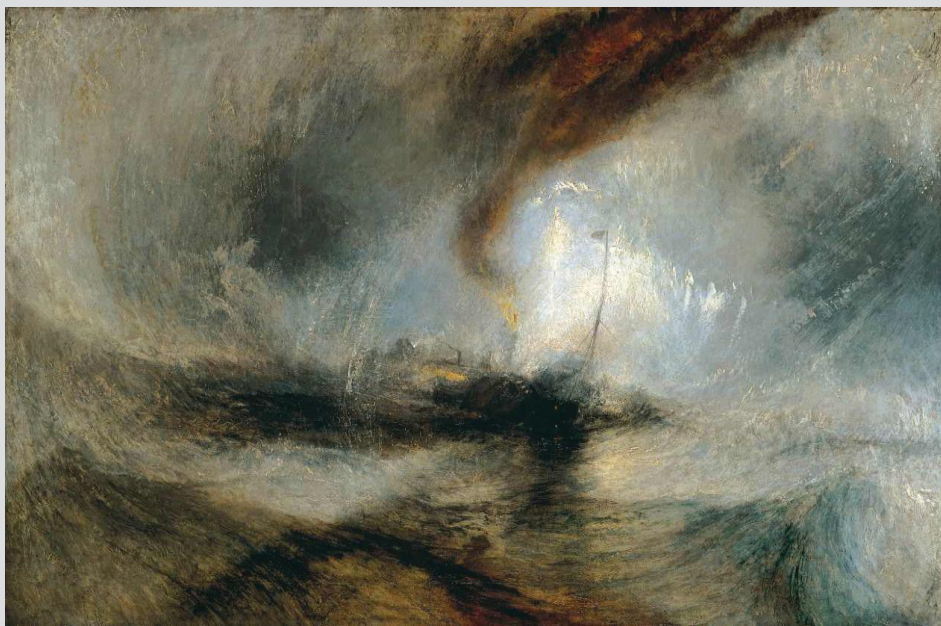
tinha realizado brilhantes estudos de tempestades marítimas em que toda a definição de forma se perdia nas ondas agitadas e espumantes e nas nuvens em torvelinho. Vapor numa tempestade de neve, pintado em 1842, ilustra com que eficácia Turner pôde mostrar imagens de mar e navio praticamente dissolvidas por impetuosas massas de cor.

Acontece que, pintura de paisagens e marinhas, da mesma forma que pintura histórica e mitológica, são motivos bem atraentes para os espectadores da arte. A obra de Turner apresenta lado a lado a obra do homem com criações da natureza, e isso produz “pinturas não apenas visualmente agradáveis, mas também serenamente reveladoras do lugar do homem na natureza”. (WOODFORD, 1983, p.14). Em contrapartida, a pintura é vigorosa e dramática, “é a natureza bruta e elemental livremente expressa”, diferente da de Jacques-Louis David, que é uma arte “racional, moral e intelectualizada”. (FARTHING, 2011, p.260/266). O espírito do romantismo combina o plano da “imaginação individual e a criatividade sem amarras”, (FARTHING, 2011, p.268), por isso, a noção abstrata que a obra simboliza é



percebida, sobretudo, como uma agressão a coisa representada ou denúncia à ordem natural e à figura humana. (BOURDIEU, 2017). E isso, leva a outra questão: o julgamento e opinião sobre arte abstrata.

FIGURA 26 – *VAPOR NUMA TEMPESTADE DE NEVE*. J.M.W. TURNER. 1842. ÓLEO SOBRE TELA. 1,23M X 1,53M. TATE BRITAIN, LONDRES.

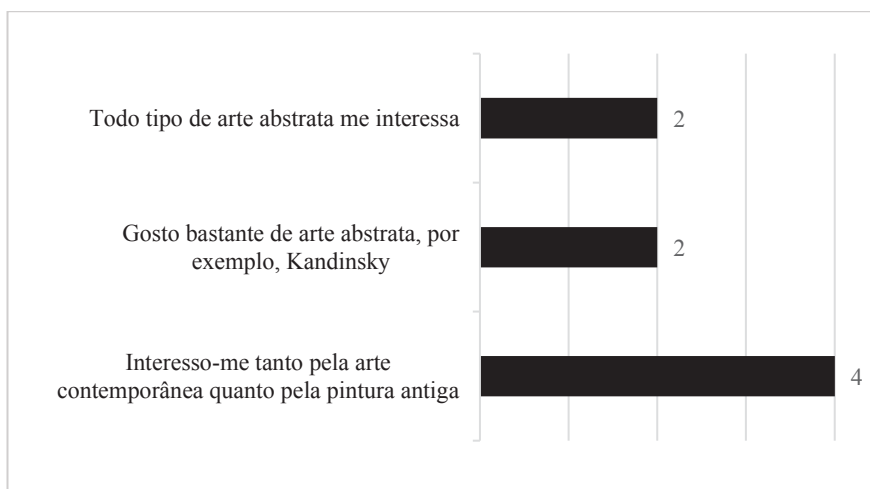


FONTE: FARTHING (2011).

Os professores Vicente e Leda tem a seguinte opinião: “todo tipo de arte abstrata me interessa”. Já a professora Antônia e o professor Ismael afirmaram: “gosto bastante de arte abstrata, por exemplo, Kandinsky”. (GRÁFICO 12). Estes professores assumem uma profissão de fé (“gosto muito”) sobre arte abstrata e ainda se sentem capazes de discernir o que exatamente os encanta, expressando o artista cuja obra abstrata mais gostam, neste caso, Kandinsky. Ao contrário, os outros dois professores, Leda e Vicente, tomam como escolha a concepção genérica de arte abstrata e moderna. Cabe destacar, os valores seguros expressos pelos professores em relação à arte abstrata: nesta pergunta nenhum professor fez uma declaração de boa vontade (“gostaria de saber”), de confissão de indiferença (“isso não me interessa”) ou incompetência (“é difícil”). (BOURDIEU, 2017).



GRÁFICO 12 – JULGAMENTO E PREFERÊNCIAS EM PINTURA



FONTE: A autora (2019).

De acordo com Bourdieu (2017), a pintura abstrata permite todo um jogo de sentido: a impressão de alegria e dispersão proporcionada pelo conjunto de manchas de cores vivas e fortemente contrastadas equivale a um estilo descontraído de arte, como é na música popular. É muito mais fácil familiarizar-se com o abstrato, uma vez que, todas as características da obra, especialmente a relação da cor com a forma e o suporte, não são estranhas à consciência popular. Dessa maneira, a ideia de um prazer estético está atrelada ao prazer das sensações, daí o julgamento quase sempre procede da mistura dos atrativos das emoções com a satisfação. Normalmente, a expectativa relativa à representação abstrata é a de que seja uma festa para os olhos, como uma experimentação de movimento e cor. Tanto é a preferência por obras abstratas, que a pintura “Improvisação III” de Wassily Kandinsky e “Hirondelle Amour” de Joan Miró, foi a terceira e a quarta obra mais selecionada pelos professores dentre as nove disponíveis. (FIGURA 27). Ademais, o abstrato faz da obra uma arte mais acessível, diferente da perfeição dos quadros clássicos, impossíveis de serem atingidos na prática e no gozo, como os quadros citados no questionário e que foram recusados pelos quatro professores, tais como a “Primavera” de Botticelli e “A deposição da cruz” de Pontormo. (FIGURA 28). Esse tipo de obra tende a aumentar a distância que os separa da arte pura, por isso, sua recusa não reside apenas na falta de familiaridade, mas na expectativa frustrada de profunda participação, decepcionada sistematicamente pela experimentação.

FIGURA 27 – *IMPROVISAÇÃO III*. KANDINSKY. 1909 | *HIRONDELLE AMOUR*. MIRÓ. 1933-1934  
ÓLEO SOBRE TELA. 94CM X 130CM. PARIS. | ÓLEO SOBRE TELA. 1,99M X 2,48M. NOVA YORK.



FONTE: FARTHING (2011).

FIGURA 28 – *A DEPOSIÇÃO DA CRUZ*. PONTORMO. 1525-1528 | *PRIMAVERA*. BOTTICELLI. C.1480.  
ÓLEO SOBRE MADEIRA. 3,13M X 1,92M. FLORENÇA. | TÊMPERA SOBRE PAINEL DE MADEIRA. 2,03M X 3,14M. FLORENÇA.



FONTE: FARTHING (2011).

Nota-se ainda, que os professores englobam nas suas preferências todas as formas de arte. Ao perguntar “qual julgamento é o mais próximo da sua opinião?”, os quatro professores afirmaram a mesma questão: “interesse-me tanto pela arte

contemporânea, quanto pela pintura antiga”. Novamente, seus gostos não escapam aos dos capítulos dos livros. No caso da pintura, significa que o seu ponto de defesa é a arte e todos os conteúdos que ensinam, que englobam desde arte antiga (6º ano) até contemporânea (9º ano).

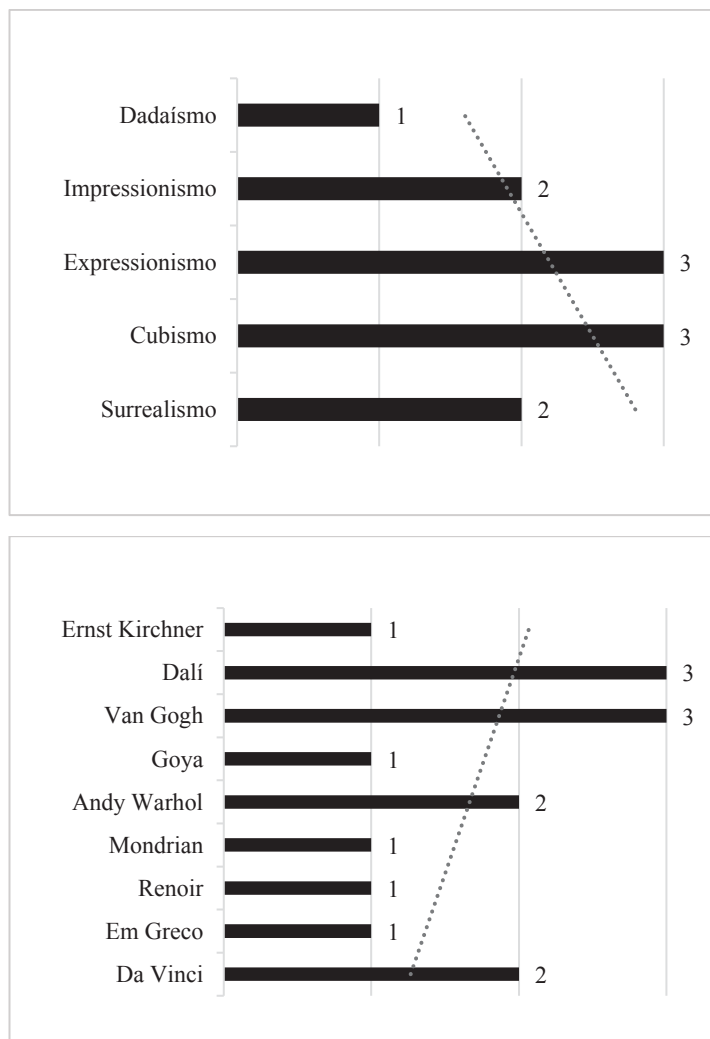
Tal gosto pode ser reforçado igualmente pela seguinte pergunta contida no questionário: “em uma obra de arte, o que interessa a você acima de tudo?”. Três dos quatro professores responderam “história/movimento artístico”. Ou seja, para a classe de professores de artes visuais, na maioria das vezes, a imagem é julgada em referência a função que desempenha. A obra assume a função pedagógica. O julgamento estético assume naturalmente a forma de um julgamento que se baseia no conhecimento das correntes artísticas, cujo esforço de reconhecimento (“trata-se de uma pintura surrealista”) é definido em referência ao campo de aplicação, a sala de aula. Sabe-se que o sistema escolar inculca “determinadas taxinomias explícitas e padronizadas, fixadas de uma vez por todas sob a forma de esquemas sinóticos ou de tipologias dualistas (por exemplo, ‘clássicas/românticas’)”, portanto, conserva-se na memória por meio de esquemas práticos de classificação, associados a contextos práticos. (BOURDIEU, 2017, p.66).

Se a atuação didática assume as referências da formação inicial na Licenciatura em artes visuais da UEPG, como verificado anteriormente (capítulo 2), então, quer dizer que o espaço dos gostos e estilos de vida dos egressos também é igualmente deslocado das referências latino-americanas e nacionais. Como já citado no capítulo 2, os professores organizam suas aulas em relação aos grandes artistas nacionais que alcançaram expressão nos mercados internacionais, como Cândido Portinari e Aleijadinho, ao mesmo tempo em que elegeram como porta-vozes da arte nacional os modernistas brasileiros, por exemplo, Tarsila do Amaral e Anita Malfatti. Lembra-se que os artistas brasileiros que escolheram conseguem ser significativos nos cenários de consagração da arte, convertendo-os em referência, pois foram projetados no mercado internacional e também circulam nos livros escolares e museus do país. Sob a forma de saberes suscetíveis de ser restituído por todos os agentes submetidos a essas normas e fórmulas ensinadas, o consumo de arte tende a submeter-se a forma de um estilo global estético diretamente apreendido nas práticas. Quer dizer que, por meio dos indicadores da pesquisa, o docente da Licenciatura, voltado para a dimensão específica do ensino, tende a seguir um modelo de reprodução cultural. (SCREMIN; STAHL; ISAIA, 2015). De fato, é possível que a

fração de professores que não recebeu um expressivo capital diretamente da família, considerando a importância do efeito de sobrevivência do modo de aquisição, use o saber mais reconhecido pela formação acadêmica, neste caso, um saber organizado dentro do repertório da arte de modelos importados. Obviamente, julga-se necessário aproveitar imaginativamente o itinerário artístico internacional, registrando as imagens dentro das estruturas do contexto de criação, no entanto, reivindicar sua presença respondendo às necessidades do local onde é ensinada, e sublinhar sua contribuição para a cultura popular, transcende simbolizações tipicamente escolares, pois permitem ultrapassar de um conhecimento sensível ao domínio da compreensão. (FERNÁNDEZ DE ARROYABE, 2018).

Não conseguindo escapar desses fatores, os professores tem preferências por artistas e movimentos mais canônicos da expressão tradicional iconográfica europeia e norte-americana, como Leonardo Da Vinci, Van Gogh, Salvador Dalí, Andy Warhol e Cubismo, Impressionismo, Expressionismo e Surrealismo. (GRÁFICO 13). Esses artistas e movimentos foram citados por Vicente, Leda e Ismael. Sob outra perspectiva, a professora Antônia, fez escolhas que trazem a marca nítida de sua trajetória, preferindo El Greco, Ernst Kirchner e Dadaísmo.

GRÁFICO 13 – DISTRIBUIÇÃO DAS PREFERÊNCIAS EM MATÉRIA DE PINTURA SEGUNDO OS ARTISTAS E VANGUARDAS



FONTE: A autora (2019).

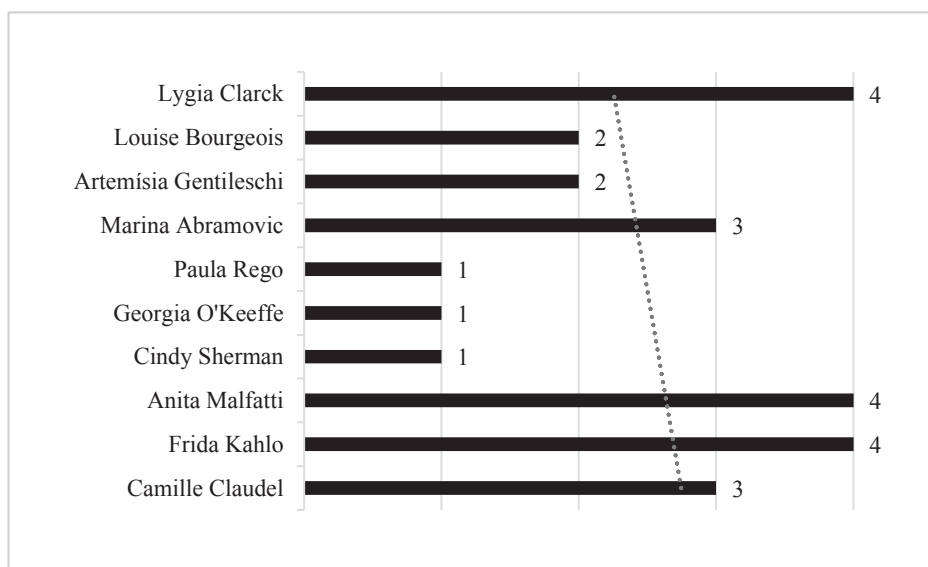
Enquanto os outros demonstram um apego maior aos artistas e vanguardas consagradas, com preferências mais “clássicas”, menos arriscadas e um respeito por uma cultura mais “escolar” (Da Vinci, Picasso, Renoir), a professora Antônia se afasta de determinados pintores típicos e orienta suas escolhas para artistas menos populares e mais “livres”. Quanto mais se tem a plena posse da cultura escolar, maior é a condição da sua superação em direção a uma cultura livre. O fato é que, segundo Bourdieu e Darbel (2007, p.93),

o acesso aos juízos do gosto, classificados como “pessoais”, é ainda um efeito da instrução recebida: a liberdade de se libertar das restrições escolares pertence apenas àqueles que assimilaram suficientemente a cultura escolar para interiorizar a atitude autonomizada em relação a essa cultura, ensinada por uma Escola tão profundamente impregnada pelos valores das classes dominantes que ela retorna, por sua conta, a desvalorização mundana das práticas escolares.



Do mesmo modo, percebe-se que, embora o diploma seja o mesmo e o período de formação também (mesma matriz curricular), as preferências foram distintas. O mesmo ocorre em relação às artistas mulheres.

GRÁFICO 14 – VARIAÇÃO DO CONHECIMENTO DAS ARTISTAS MULHERES



FONTE: A autora (2019).

A média do conhecimento das artistas mulheres pelos professores varia entre Lygia Clarck, Marina Abramovic, Anita Malfatti, Frida Kahlo e Camille Claudel. Das dez artistas listadas, a professora Antônia afirmou conhecer oito, o professor Vicente seis, a professora Leda três e o professor Ismael sete. (GRÁFICO 14). Os professores afirmam que conheceram essas artistas na graduação, na concepção de planos de aula, nos museus, nos livros, internet e TV. Exceto a professora Antônia, que afirmou ter conhecido esses nomes antes de ingressar na universidade, nos estudos preparatórios para o vestibular de Belas-Artes da Faculdade de Artes do Paraná.

A questão de gênero nas artes traz à tona o “questionamento da grande presença de nomes masculinos na História da Arte, no mercado da arte, e na inserção midiática das recentes temáticas contemporâneas, ou seja, as poéticas intimistas, sexuais e subjetivas”. (TRIZOLI, 2008, p.1497). A primeira artista de que se tem notícia na história da pintura é Artemísia Gentileschi (1593-1652). A pintora andava na “contramão das iconografias recorrentes do feminino”, num período onde as mulheres eram objeto de admiração, como musas e madonas, e proibidas de serem artistas. (COUTINHO, 2008, p.28). A partir do movimento impressionista, as obras das artistas



mulheres começaram a ter mais visibilidade, pois o momento permitia um enfrentamento maior e mais engajado aos paradigmas estabelecidos. É nesse momento, que as mulheres começam a superar as pinturas de temas religiosos, paisagens e retratos e passam a representar o próprio corpo nu, os desejos femininos e a relação entre homens e mulheres. (LANDIM, 2007, p.2). Logo, o reconhecimento público das artistas mulheres passa a ter seus marcos no final do século XIX, juntando-se aos artistas homens nos circuitos artísticos e culturais da Europa. Além disso, segundo Trizoli (2008), o próprio movimento feminista dos Estados Unidos, na década de 1960, promoveu manifestações em favor da presença de um maior número de obras de artistas mulheres em exposições de arte e coleções públicas e privadas. Eva Hesse, Louise Bourgeois, Meret Oppenheim são alguns exemplos de artistas que se uniram ao debate crítico frente ao poder patriarcal do campo da arte. (COUTINHO, 2009).

É preciso compreender que “o ocultamento de mulheres artistas nas exposições de arte não se justifica somente pelo viés qualitativo”. (LIMA, 2014, p.46). As produções das artistas, junto aos meios de circulação, como museus, galerias, bienais, livros de história da arte, revistas, críticas de arte, não são incorporados pelo sistema das artes da cultura ocidental, porque ele tende a reconhecer obras assinadas por artistas homens. Para Coli (2006), a obra de um artista masculino significa para o mercado da arte investimento e retorno financeiro seguro, reforçado pela especulação e publicidade. Há ainda outras circunstâncias que influenciam a presença minoritárias das mulheres em museus, galerias e bienais de arte, e esta trata-se da falta de critérios dos conselhos curatoriais. Guerrilla Girls (2004), esclarece que na maioria dos casos, os curadores dependem de um grupo de empresários ricos, administradores de bens da coleção, que determinam as escolhas das obras e dos artistas baseados na doação de dinheiro para a instituição. E quando escolhem obras de mulheres acabam por expor um viés biológico, revisitando a arte feminina, especificidade do século XIX.

Apresentar essa problemática norteia as explicações para o baixo conhecimento dos professores pesquisados pelas artistas mulheres do campo das artes visuais. As relações assimétricas de poder que permeiam o âmbito artístico, a luta pela igualdade travada pelas gerações de mulheres artistas do passado e o conceito de gênero correlacionado às artes visuais, ocupa um papel secundário nas disciplinas do curso de graduação e, conseqüentemente, na prática pedagógica. O

conhecimento dos professores pelas artistas Frida Kahlo, Lygia Clark e Anita Malfatti só ressalta que na trajetória de formação na UEPG não houve um amplo debate sobre artistas minoritários no campo da arte, especialmente artistas pretos(as) e mulheres. Diante desta realidade, reflete-se que houve poucas possibilidades de discussão de gênero nos procedimentos-didático metodológicos ou mesmo o destaque a elas no conteúdo ministrado no ensino fundamental. Estas reflexões não só permitem discutir a parcela menor de artistas mulheres nas seções de arte ou sua invisibilidade no ensino da disciplina, como permitem compreender as condições em que as mulheres artistas estão e as condições que têm para tomar o lugar de produtoras. Paralelamente, os professores demonstraram que os repertórios de arte brasileira, latino-americana não desaparecem, mas tem uma inserção menor no ensino da disciplina, conforme demonstram os dados reunidos na pesquisa de campo por meio de observação. (FIGURA 29).

FIGURA 29 – AS AULAS DE ARTES VISUAIS DOS PROFESSORES EGRESSOS DA UEPG



FONTE: A autora (2020).

Do mesmo modo, durante as observações nas turmas de ensino fundamental II selecionadas para pesquisa, não foram ignoradas as demandas dos alunos. Assim, foram registrados os temas e gêneros que mais despertaram interesse nas turmas ou

que mais geraram engajamento, tanto pela participação ativa, quanto pelo comprometimento deles nas produções e atividades em sala de aula. Ilustrados pela figura a seguir, o que se apresenta aqui é um retrato possível viabilizado pela voz dos estudantes na pesquisa de campo.

FIGURA 30 – AS AULAS DE ARTES VISUAIS MAIS REQUISITADAS PELOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II, SEGUNDO OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA



FONTE: A autora (2020).

Inferir-se<sup>64</sup>, por meio das figuras 29 e 30, que a competência artística dos professores de artes visuais está diretamente relacionada aos procedimentos didático-metodológicos empreendidos no ensino fundamental II. Isto quer dizer que os assuntos da disciplina que mais geraram experiências de fruição nos alunos (FIGURA 30) também apareceram na gênese do gosto dos professores (GRÁFICO 13) e no topo da formação acadêmica (QUADRO 5). Assim como os movimentos e artistas latino-americanos apareceram em pouca quantidade no gosto dos professores, na

<sup>64</sup> O IRAMUTEQ não foi utilizado nas nuvens de palavras das figuras 29 e 30, porque o conteúdo advém dos registros das observações realizadas em sala de aula, e ele não forma um *corpus textual* necessário para o processamento no software. A figura foi criada no site [www.wordclouds.com](http://www.wordclouds.com) para sinalizar as temáticas que apareceram com maior frequência nas aulas dos quatro professores e aquelas em que eles dedicaram maior período de tempo nos seguintes itens: contextualização histórica, leitura de imagem, produção e avaliação.

formação acadêmica e nas experiências estéticas dos alunos, conforme exemplifica o argumento da professora Antônia:

**Pesquisadora:** *Quais artistas e gêneros você tem como referência pessoal nas artes visuais?*

**Professora Antônia (entrevista):** *Ah, o expressionismo! Pelo contexto, pelo apelo da imagem. Aí que tá, eu gosto muito de surrealismo, o subjetivo pra mim é algo assim que...sabe. Também, [Giorgio] De Chirico, os muralistas mexicanos, mas veja, não necessariamente que eu trabalhe eles.*

Em se tratando da ausência de escolhas brasileiras, segundo Fernandes e Pulici (2016, p.134),

por maior que seja seu o grau de autonomia e 'legalidade própria' (presença de instituições especializadas em seu funcionamento, de legisladores e críticos próprios etc.), ela não deixa de consistir em um subsistema social capaz de transfigurar através de sua linguagem específica as disputas simbólicas e lutas de classificação entre distintas classes e frações de classe em nome de representação legítima do mundo social.

As propostas metodológicas sobre como a arte europeia deve ser interpretada na educação básica, seja através de leitura de imagem ou de produção, encontram-se bem definidas nos conteúdos programáticos da Licenciatura da UEPG, no entanto, a arte brasileira não é organizada na mesma medida. Inclusive porque, como já discutido no capítulo 2, até o momento há uma escassa literatura ou “metodologias de análise condizentes com os processos de construção das histórias locais e que contemplem suas implicações mais amplas e comparativas com outras culturas”. (CONDURO; MARQUES; MATTOS; ZIELINSKY, 2017, p.14). Essas discussões em torno de critérios estéticos específicos para a leitura de imagem a partir das concepções históricas e estéticas da América Latina estão gradativamente se impondo, por meio do aumento da profissionalização do campo das artes visuais. Sabe-se que o trabalho com um material essencialmente latino-americano para a arte-educação pode transformar os códigos do gosto dos professores, as mensagens visuais elaboradas no processo comunicacional nas escolas e a sensibilidade com os códigos perceptivos dos alunos. Tal experiência é desafiadora, tendo em vista que “a cultura latino-americana não está feita: é a história de uma procura ainda aberta” (CANCLINI, 1980, p.71). Para o mesmo autor (1980, p.208), é uma tarefa complexa revisar os critérios e os conceitos estéticos difundidos até o presente, principalmente porque “o objeto de estudo da estética não se limita às obras de arte, nem às atividades agrupadas sob as disciplinas artísticas”.

Entretanto, foram, sobretudo, as aulas de arte, empreendidas com diferentes orientações em escolas públicas e privadas, que permitiram verificar em que contexto o ensino apresenta maiores chances de superar o afastamento da arte da identidade simbólica de uma classe social e de um povo. Levando em conta as características retóricas e poéticas das aulas no ensino fundamental II, que são aquelas convenções do ensino que ordenam combinações entre elementos do processo artístico, foram verificados na pesquisa de campo, que os professores da escola pública, central ou periférica, egressos da Licenciatura em artes visuais da UEPG, conseguem abranger um conjunto maior de condições sociais e históricas de uma obra artística e, por isso, apresentam aulas com um conteúdo significativamente mais amplo. Trata-se de eludir a questão afirmando que os professores da escola privada, em função do material apostilado, têm escolhas de conteúdo que correspondem a uma fragmentação do objeto de estudo e isso encobre o fato de que essa divisão da arte é arbitrária e homogênea. As atividades e tarefas propostas pelas apostilas operam a partir de definições universais e intemporais da arte, por isso, os professores tendem a desenvolver uma caracterização idealista e instrumental das expressões visuais. Segundo Canclini (1980), o conhecimento compartimentado, além de favorecer a divisão do trabalho intelectual, obstrui a compreensão global da arte na sociedade e impede que se chegue a juízos críticos sobre sua orientação na cultura local. Nesse sentido, ficam definidas aos alunos da escola privada as possibilidades de apropriação e recriação da cultura, ao contrário da escola pública, na qual os professores definem com autonomia o conteúdo programático e as referências que serão desenvolvidas. Em termos de ensino de arte, significa que eles conseguem com melhores resultados definir atividades de acordo com as práticas culturais trazidas pelos alunos e, até mesmo por eles próprios. Os resultados das observações verificaram uma maior ênfase a um circuito de artistas independente, discussões sobre espaços e linguagens em movimento produções de imagens sobre a cidade ou um quadro social local. Além do mais, como os professores da escola pública seguem um plano de carreira docente, eles apresentam certificados de formação continuada e níveis de qualificação ou titulação maiores, por motivos de progressão e amplitude funcional.

Dito isto, vê-se que o conjunto de questões relativas à preferência, ao conhecimento e aos procedimentos didático-metodológicos destacou-se mais em matéria de pintura, música e cinema, dentre todos os elementos propostos na pesquisa. Muitas dessas diferenças correspondem ao modo de aquisição da cultura

pela origem social (livros em casa, passeios e viagens, programas de TV, lazer, etc.). Pode-se afirmar, que a professora Antônia transmite e está mais habilitada para o corpo hierarquizado de saberes e aptidões que constitui a arte, muito porque teve acesso facilitado em sua trajetória social a determinadas tendências ou escolhas mais estéticas, o que também foi reforçado no curso preparatório ao vestibular frequentado por ela. Nota-se que, os professores Vicente, Ismael e Leda tem uma relação mais “escolar” com a arte e com preferências mais comuns. Por estarem destituídos dessa espécie de senso de aplicação, identificam-se com o consumo cultural mais eclético, de uma cultura adquirida do acaso da leitura e dos encontros eletivos. Basta pensar que suas inclinações mantêm formas de cultura que se encontram à margem da cultura considerada legítima (do ponto de vista da hierarquia cultural vigente), como o gosto por funk e pop, entretanto, isto não significa que devem ser condenados. Inclusive, devido a fluidez de mensagens e porque advém de uma mesma indústria cultural, a arte pop é incorporada tanto por artistas de elite quanto pelos símbolos populares, influenciando reciprocamente todas as classes sociais nas sociedades modernas. (CANCLINI, 1980). Enquanto professores de saber adquirido, eles apresentam uma relação de familiaridade com a arte de maior divulgação, enquanto Antônia, por exemplo, faz escolhas mais incomuns como por Dadaísmo e pelo artista Ernst Kirchner. Mesmo assim, os professores Leda, Vicente e Ismael apresentam a posse das propriedades artísticas e dos conhecimentos mais fundamentais e mais gratuitos, por isso, não necessariamente suas competências para a arte sejam menores. Apesar de a formação inicial ser toda voltada para a hierarquia das artes e dos gêneros e as condições sociais de constituição da apropriação é afastada do contexto no qual essas obras foram constituídas, é válido argumentar que a fruição artística dos professores constitui unidades diferenciáveis de outros grupos sociais, porque julgam as obras segundo critérios de valor subordinados ao uso profissional.

Em contrapartida, o gosto dos professores não é isolado nas artes visuais, mas configura a competência em diversos outros campos culturais: a organização em torno do gosto musical estrutura as preferências em matéria de cinema e em matéria de pintura, como indicam as escolhas dos professores, de modo que o gosto para o trio MPB, cinema de autor e El Greco corresponde a mesma estrutura para o trio funk, comédia e Picasso. Segundo Bertonecelo (2018, p.265), “o que parece ser uma maior disposição para o consumo de música ‘legítima’ encontra correlatos na competência expressa para nomear gêneros em campos de maior ‘consagração simbólica’”. Para



Bourdieu e Darbel (2007, p.102-103), isso poderia ser designado como “transferabilidade das aprendizagens escolares”, quer dizer,

a melhor prova de que os princípios gerais da transferência das aprendizagens são válidos, também, relativamente às aprendizagens escolares reside no fato de que as práticas de determinado indivíduo ou, pelo menos, dos indivíduos de uma categoria social ou de determinado nível de instrução, tendem a constituir um sistema, de modo que um certo tipo de prática em um domínio qualquer da cultura está associado, com uma probabilidade bastante forte, a um tipo de prática equivalente em todos os outros domínios.

Nesse sentido, é mais frequente que o maior conhecimento em obras musicais ou a maior menção de fotógrafos e arquitetos corresponda a uma maior competência para nomear gêneros das artes visuais ou distinguir obras cinematográficas, e assim sucessivamente. Mais elevada é a competência, na medida em que os professores tomam posições em outros campos simbólicos da arte. Vale ressaltar que quando há evidências de que os gostos são fluídos ou quando os “repertórios de gosto são heterogêneos” – por exemplo, música clássica e pagode, pintura abstrata e antiga – a competência indica trajetórias de mobilidade social – indivíduos dotados de maior capital escolar, mas vindos de famílias em que a escolaridade alcançada configura até o ensino fundamental. (BERTONCELO, 2018, p.266). Entretanto, é provável que ainda existam fronteiras de legitimidade, pois a probabilidade de um(a) professor(a) com maior capital cultural herdado e escolar citar ao mesmo tempo sertanejo, Glauber Rocha e Dadaísmo é ainda mais raro.

Obviamente, muitas competências expressas pela professora Antônia são outorgadas pelo diploma, exatamente como ocorre com os professores Vicente, Leda e Ismael. Segundo Bourdieu (2017), o diploma pode garantir o acesso às bases do conhecimento específico, que se encontram na origem de todos os saberes práticos ou aplicados. Tal contexto fica evidente pela relação “autodidata” que os quatro professores mantêm com a cultura. O “autodidata” define-se pela reverência à cultura e a arte, mas por uma orientação marcada pelo reconhecimento da sua própria exclusão do sistema. No entanto, tal fenômeno não pode ser verificado somente pelo diploma, até porque, ele nem sempre serve de indicador do nível cultural. No caso dos professores pesquisados, outras instâncias tiveram efeito no processo de

aculturação<sup>65</sup>. Os professores Vicente, Leda e Ismael nas perguntas sobre cinema, música, fotografia, arquitetura e artistas mulheres afirmaram terem conhecido os itens propostos em decorrência do trabalho (preparação e plano de aula; material didático com que lidam) e do uso da internet. Já a professora Antônio, que também atua como docente no ensino superior, conta com as oportunidades e estímulos conjunturais decorrentes da sua posição profissional. Para todos os casos, a aceleração educativa dessas outras instâncias funciona como disposições práticas do professor que intensificam as atitudes e aptidões para reconhecimento da arte.

Toca-se aí, sem dúvida, o princípio explicativo para as disposições estéticas dos professores de arte. Mesmo que a professora Antônio apresente maior familiaridade com as obras e os artistas segundo o modelo hierarquizado da arte, sua variação do gosto advém da boa vontade cultural, porque ela é inteiramente definida pelos imperativos da ascensão. Como suas práticas culturais estão ajustadas a sua posição inferior no campo da produção e nos ciclos de arte, em virtude da distância que tem do núcleo dos valores culturais dos produtos hierarquizados que ensinam, o conhecimento em artes visuais dos professores pontagrossenses é tributário da formação em relação a tudo o que têm e a tudo que esperam obter. Sabe-se que o capital cultural de origem e um diploma de nível superior garantem posses, tratamentos, oportunidades e, conseqüentemente, maior grau de especialização no exercício profissional, porém, não há uma única categoria explicativa para a formação da competência artística dos professores, como aquelas que separam classes e cultura (gosto culto, médio ou popular)<sup>66</sup>, porque o hibridismo que a cultura brasileira oferece não pode ser interpretado somente pelo gosto de necessidade ou o gosto em

---

<sup>65</sup> A aculturação manifesta-se de uma forma mais diretamente observável nas práticas do que nas atitudes e aptidões, e por conta disso, tende a enfraquecer-se mais rapidamente do que a disposição produzida pela ação escolar quando exercida sobre os indivíduos dotados da familiaridade adquirida pelas experiências precoces. (BOURDIEU; DARBEL, 2007). Vale mencionar que, Bourdieu se opôs a uma noção benigna de aculturação. Segundo Cunha (2007, p.508-509), “para o autor, a história é um elemento fundamental para entender a cultura e os processos de aculturação, mas não no sentido tecnológico do termo, contínuo e evolutivo. [...] podendo esta somente ser entendida por meio de um ‘choque de culturas distintas’ e que redundará em transformações culturais nos dois elementos de um par presumido. [...]. O termo ‘choque de civilizações’ era, então, designado por Bourdieu para assinalar o confronto entre dois sistemas sociais fechados em relações assimétricas de poder material e simbólico”.

<sup>66</sup> Segundo Canclini (1980), esse tipo de classificação tem valor num nível macrossocial, especialmente quando representam duas modalidades políticas de cultura. No entanto, em uma sociedade mais precisa, é necessário um “modelo que dê conta da especificidade histórica da estrutura de classes” em questão. Apesar disso, Bourdieu (2017) e Canclini (1980) concordam ao dizerem que atribuir ao estudo uma classificação nos gostos de sentido elitista ou de sentido popular requer discutir a participação ou exclusão das diferentes classes sociais do processo artístico – produção, distribuição e consumo – determinando o lugar de poder e sensibilidade estética do indivíduo nesse ciclo.

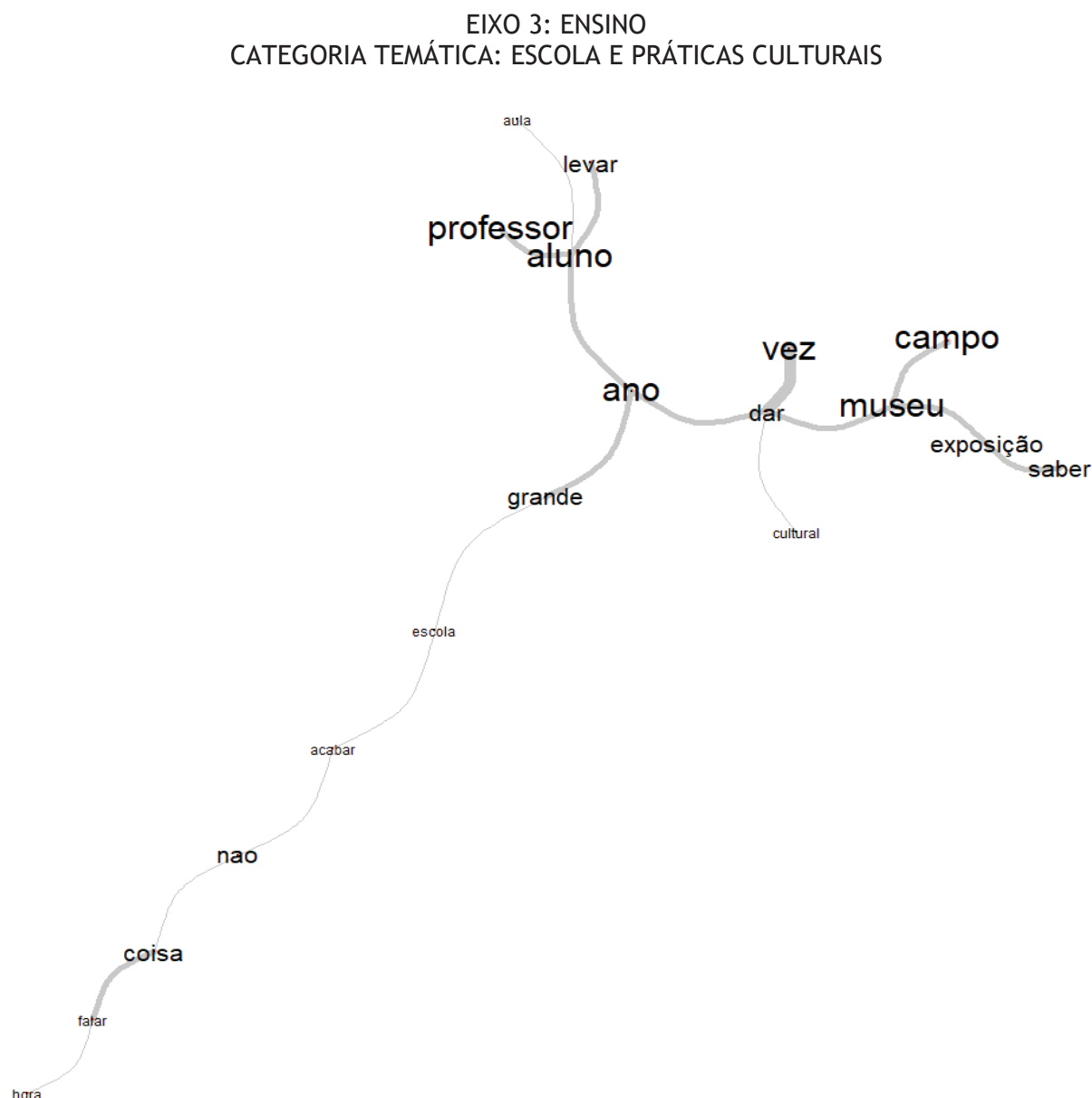
si. (CANCLINI, 1980; 2011). Sendo assim, não existe somente o gosto utilitário definido pela relação de privação com outros estilos de vida, mas há um ponto de hibridação entre o culto, o massivo e o popular, que incide na competência artística dos professores, também justificado pelos “canais de acesso aos bens simbólicos<sup>67</sup> disponibilizados na atualidade”. (VAZ, 2011, p.229)

Nesse sentido, seria ilusório pensar que a competência artística formada pela conjunção entre a trajetória social, a formação acadêmica e a socialização profissional, não afeta os procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos professores de artes visuais, do qual a aula de arte é derivada, porque, até mesmo as artes são divididas pelas análises dos gostos. De forma clara, quando se considera que a socialização profissional faz parte da estrutura da competência artística dos professores, significa que as outras duas instâncias, disposições estéticas e o nível de instrução, só podem ser avaliados pelo grau de desenvolvimento da ação no sistema escolar. Com efeito, a vitalidade da competência artística está votada a enfraquecer-se mais rapidamente ou não pela instituição encarregada de organizar as incitações culturais. Aliás, retomando a compreensão de Bourdieu e Darbel (2007), o rendimento da competência artística depende da sua distribuição nas instâncias em que se impõe, portanto, se a tarefa de transmissão cultural for descuidada pela escola e atribuída somente à família e à iniciativa dos professores, corre-se o risco de acentuar que as vantagens e desvantagens sociais são sempre cumulativas. Então, desdobrando o valor das preferências culturais nos procedimentos didático-metodológicos, todos os professores destacaram em entrevista que encontram barreiras para transpor ao ensino às experiências de ócio estético da vida social, conforme indicadores da árvore de similitude. (FIGURA 31).

---

<sup>67</sup> Segundo Vaz (2011, p.233), “ao mercado de bens simbólicos somam-se as renovações constantes das tecnologias de informação rompendo com os parâmetros territoriais e com as estruturas tradicionais de acesso a arte, em que a formação do gosto implica entre o culto, o popular e o massivo”.

FIGURA 31 – ANÁLISE DE SIMILITUDE DAS EVOCAÇÕES DOS PROFESSORES QUANTO ÀS PRÁTICAS CULTURAIS NA ESCOLA



FONTE: A autora (2020).

Entende-se que há três comunidades de ramificações periféricas: a) “professor”, “aluno”, “levar”, “aula”; b) “campo”, “museu”, “exposição”, “saber”; c) “hora”, “falar”, “coisa”, “não”, “acabar”, “escola”, “grande”. Essas três se conectam por meio de um núcleo de palavras centrais: “ano”, “vez”, “dar” e “cultural”. A visualização permite inferir que os professores encontram resistências para expandir as práticas culturais no ensino fundamental II, pois, só ocorrem uma vez ao ano ou quando os

responsáveis por esse organismo definem e dão os meios de realiza-la, conforme exemplificam os depoimentos a seguir:

***Professora Antônio (entrevista):*** Eu não consigo fazer e isso é uma outra frustração minha. Veja, eu tenho uma formação em história, então eu sei a importância disso. Eu vi que tinha uma exposição indígena no Museu dos Campos Gerais e na hora que eu vi o cartaz, aí eu pensei como eu poderia levar os alunos até lá, porque **isso requer além da questão do transporte e você mexe com outras disciplinas e é porque o professor que não quer ceder a hora deles**. Você entra numa coisa mais complexa, porque antes até a gente poderia dizer que Ponta Grossa não tinha espaços culturais, mas agora tem, um que é o Museu dos Campos Gerais e o Parque Histórico. Na verdade, antes também tinha, veja tinha o Museu Egípcio, mas eu não consigo.

***Professor Vicente (entrevista):*** Ano passado eu levei num teatro do Sesc e também teve três ou quatro anos seguidos que eu levei os alunos pro FENATA, **mas teve que ser por conta. Eu quem organizei o ônibus, foi esforço grande**. Esse ano não consegui organizar nada. Eu sempre tô divulgando o FENATA que é festival nacional pra eles irem sozinhos.

***Professora Leda (entrevista):*** Eles têm aula de música, dança, teclado desde pequeno, então eles acabam tendo **contato com coisas culturais porque eles têm aula que os pais pagam. O pai rico sempre acaba investindo o tempo da criança dele**.

***Professor Ismael (entrevista):*** O que falta é a escola dar a oportunidade pela primeira vez. Eu tenho certeza que se levar uma vez, pelo menos a metade ou a maioria vai se animar em ir mais vezes numa galeria de arte, num teatro.

Como se sabe, as visitas organizadas ao teatro, ao museu e a exposições, independem do grau de certificação escolar, principalmente, porque pressupõem, quase sempre, um capital cultural adquirido e se estabelecem por intermédio da trajetória social. Diante dos depoimentos, fica evidente que no âmbito da docência a aspiração às práticas culturais deixam de ser experiência pessoal, pois as ações na cultura escolar passam a ser realizadas na estabilização das rotinas ou normas institucionais, além disso, dependem das formas culturais transmissíveis, reproduzíveis e recriáveis desse meio. (SACRISTÁN, 1999). Convém citar, por exemplo, falta de infraestrutura e material específico para o ensino prático, ensino subjugado à decoração e recreação, projetos culturais apêndices dos projetos de outras disciplinas, além da desconsideração nas decisões de conselho de classe, mencionada pela professora Leda na fala a seguir:

***“Conselho de classe?! Nada disso a gente sabe fazer. Que argumentos a gente pode usar pra arte não reprovar? Vai reprovar sim. Como que a gente faz pra valorizar isso? É só com bagagem mesmo.”***

Bourdieu e Darbel (2007, p.98) asseveram que esse estado de coisas na educação artística é uma “expressão da hierarquia de valores do sistema de ensino

e, talvez, todo o sistema social”. E o fato do ensino artístico ser desvalorizado confina os professores de arte a uma dinâmica canônica, porque, encontram prestígio somente no universo do que é globalmente valorizado, manifestando a tendência das disciplinas principais de todo o sistema de ensino. Tal fato contribui para encerrar aos professores às ações culturais que lhes assinala, levando-os a refugiarem-se no culto ao conteúdo, na exaltação intelectual dos movimentos da arte, na valorização cultural global e no ensino da arte mais inatingível. Por esse viés, o material verbal e conceitual que dá nome às obras de arte, reduzido a um discurso histórico e estético, são percebidos pelos alunos de uma maneira muito intuitiva, como ocorre com o ensino da língua portuguesa. Por outro lado, cabe mencionar que a disciplina de arte também deve sua situação inferior ao fato de que a sociedade atribui à arte um corpo de conceitos que tendem a inspirar certa familiaridade como se fossem aptidões ou virtudes herdadas, que não se revelam a qualquer pessoa. Mais ainda: já que a pedagogia para a multiplicação das oportunidades de acesso às atividades culturais dirige-se de acordo com as exigências culturais da escola, então, essa desvalorização tem afinidade estrutural com a própria lógica do sistema que tem por função objetiva conservar os valores do privilégio cultural, ao invés de criar condições para a diversificação e enriquecimento do gosto. (BOURDIEU, 2015a).



## CONCLUSÃO

Ao longo de quatro capítulos foram esmiuçados os aspectos essenciais que compreendem a relação entre a competência artística dos professores de artes visuais egressos da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR e os procedimentos didático-metodológicos em escolas públicas e privadas de localização central e periférica. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa na modalidade estudo de caso, investigando como a apropriação artística dos professores configura a docência em arte no ensino fundamental II. Com base na perspectiva teórica de Bourdieu (1996; 2003; 2010; 2017), a análise seguiu o princípio gerador das práticas dos professores de artes visuais, a partir da interação entre a estrutura social e as estruturas mentais, mediando as estruturas e as disposições estruturadas. Ao mesmo tempo, avalizou a complexidade que é a apropriação dos bens materiais ou simbólicos da arte nos países latino-americanos, tal qual o Brasil, cuja elaboração cultural não é permeada por âmbitos separados de afinidades utilitárias e estilísticas, tampouco, condicionada pelas instâncias específicas de seleção e consagração da arte. Isso representa que a competência artística dos professores de artes visuais não pode ser explicada exclusivamente pela categoria que separa classe e cultura, ou pelo gosto de necessidade ou o gosto em si. (CANCLINI, 1980; 2011). A pesquisa exploratória, constituída de revisão bibliográfica, pesquisa documental, questionário, entrevista semiestruturada, observação e análise de conteúdo, conflui para os seguintes indicadores:

- Os traços que caracterizaram o tempo livre e as preferências em matéria de prática casual de arte permitem explicar a estrutura da disposição estética. Quer dizer que são importantes indicadores para definir a competência artística, tendo em vista que o capital de experiências artísticas é impactado pelas disposições estéticas, com efeitos, inclusive, nos procedimentos didático-metodológicos em termos de intensidade do controle específico da obra;
- A professora que demonstra maior familiaridade com as obras de arte, que transmite e está mais habilitada para o modelo hierarquizado que constitui a arte – muito porque teve acesso facilitado na origem – faz escolhas por tendências artísticas e artistas menos comuns, que aparecem pouco nos meios de difusão da cultura de massa. Já os professores que não receberam um expressivo capital diretamente da família têm uma relação mais “escolar” com a arte e preferências

mais comuns – similares aos de um capítulo de livro didático. Por estarem destituídos dessa espécie de senso de aplicação, identificam-se com o consumo cultural mais eclético, de uma cultura adquirida do acaso da leitura no exercício da profissão e dos encontros eletivos. Mesmo assim, considerando a importância do efeito de sobrevivência do modo de aquisição da disposição estética, o gosto dos professores pesquisados advém da boa vontade cultural, porque ela é inteiramente definida pelos imperativos da ascensão, que é o gosto mais disseminado e reconhecido pela formação acadêmica – dentro do repertório de modelos importados;

- O conjunto de questões relativas à preferência se destacou mais ao nível da pintura, da música e do cinema, entre todos os elementos propostos na pesquisa. É válido dizer que o gozo artístico dos professores se constitui segundo critérios de valor subordinados ao uso profissional. Nesse caso, a formação inicial tem um papel importante nas preferências culturais porque ela é inteiramente voltada para a hierarquia das artes e dos gêneros. Os professores têm preferência por artistas e movimentos de expressão iconográfica tradicional europeia e norte americana, como Leonardo Da Vinci, Van Gogh, Salvador Dalí, Andy Warhol e Cubismo, Impressionismo, Expressionismo e Surrealismo. No entanto, tal preferência não é explicada somente pela formação, mas também no modo de aquisição da cultura pela origem social, porque a organização em torno do gosto musical e nos itens cinema e teatro, por exemplo, também estruturaram as preferências nas artes visuais. Sendo recorrente escolhas como MPB, cinema autoral e El Greco ou *funk*, comédia e Picasso;
- O conhecimento específico adquirido, apoiado na formação de professores de artes visuais, segue um modelo de reprodução cultural. Esse aspecto é reforçado nos procedimentos didático-metodológicos dos egressos da Licenciatura em artes visuais da UEPG. Os professores da escola privada, em função do material apostilado, seguem conteúdos pré-determinados pela rede de ensino em que atuam, abrangendo uma divisão da arte arbitrária e homogênea. Nesse sentido, os professores egressos que atuam em escola pública apresentam um conteúdo significativamente mais amplo e conseguem englobar um conjunto maior de condições sociais e históricas de uma obra artística;
- Os professores se vêm formados em um curso de nível superior que habilita a docência para uma única linguagem artística (artes visuais), porém, os sistemas

educacionais em que estão inseridos e a própria legislação não garantem autonomia para que realizem a própria formação, referindo-se ao fato de que se veem pressionados a ensinar dança, teatro e música também. Por isso, os professores egressos acabam fortalecendo a ideia de que a polivalência para o ensino de arte é a prática mais adequada. Ademais, os egressos entendem a disciplina de “história da arte” como conteúdo essencial da formação, porque, partem do princípio de que ela faz parte da construção do conhecimento em arte, no sentido de centralizar os estudos dos períodos, dos movimentos, dos artistas, das obras e do progresso da arte. Adicional a isso, foi verificado, de acordo com a matriz curricular do curso da UEPG-PR, que a disciplina segue uma concepção evolutiva de arte universal e num modelo de tempo unitário, sucedendo uma formação predominantemente baseada na análise interpretativa de uma história de imagens históricas;

- Os dados evidenciam que o processo de socialização profissional dos egressos da Licenciatura em artes visuais da UEPG, independentemente do tipo administrativo da escola – pública ou privada – se estrutura a partir do planejamento pedagógico, dos encontros formativos e dos enfrentamentos na disciplina de arte – este último simbolizado pelo reconhecimento da disciplina no sistema escolar e problematização da arte com alunos(as). Influenciam nessa ordenação não só os aspectos do trabalho, mas também, os fatores externos propriamente à docência, tais como: na escola pública o compromisso político do estado para formação continuada e nas escolas privadas o programa de desenvolvimento profissional.
- Os problemas relativos à legitimação cultural e curricular das artes visuais nas escolas de ensino fundamental II são comuns a todos os professores;
- O conjunto de questões relativas às preferências dos professores em arte corresponde ao modo de aquisição dentro de um corpo hierarquizado de saberes, embora não encontrem espaço na cultura escolar para tal legitimação cultural. As temáticas que mais geraram experiências de fruição nos alunos também apareceram na gênese do gosto dos professores e no topo da formação acadêmica, representando que as disposições dos professores estruturam as estratégias pedagógicas e concebem o sentido da ação das práticas educativas. Por outro lado, o lugar secundário que a disciplina de arte ocupa no currículo da educação básica confina os professores à uma dinâmica canônica, pois encontram prestígio apenas no universo do que é globalmente valorizado, isto é, no culto ao

conteúdo, na exaltação dos movimentos artísticos, nos feitos individuais dos artistas tributário dos códigos da história da arte dos “grandes modelos”, entre outros aspectos que tornam o ensino das artes visuais mais distante do contexto original de uso da obra – o que é considerado um risco já que têm de optar por um ponto de vista que leva em conta a própria não-representação. Nesse caso, a concepção de competência artística não tem a ver somente com o *habitus* ou o capital cultural, mas está totalmente relacionada com as exigências culturais da escola e a própria lógica do sistema de ensino, pensando que a vitalidade da competência está votada a enfraquecer mais rapidamente ou não pela instituição encarregada de organizar as incitações culturais.

Situar esses indícios no horizonte da competência artística requereu contrastar enfoques teóricos sobre as disposições estéticas e o gosto de países de tradição cultural homogênea, e este panorama configura uma das limitações da pesquisa. De todo modo, há muitas interpretações brasileiras sobre a rede de conceitos de Bourdieu, por exemplo, acerca de *habitus* e capital cultural, entretanto, poucas são as referências bibliográficas que analisam as operações sobre a origem e desenvolvimento do conceito de competência cultural. Então, por outro lado, foi um avanço dar sentido explicativo ao termo da “competência” na teoria *bourdieusiana*, também pelo fato de possibilitar sua interpretação em uma pesquisa prática.

A propósito, trabalhar a temática do ensino de artes visuais foi outro desafio. Primeiramente porque o campo historiográfico da arte esteve durante o século XX dividido entre correntes “descritivas” e “analíticas”, forjando na história da arte brasileira uma sucessão de visões essencialistas, procedendo a maior parte das pesquisas em realizações individuais de artistas ou movimentos, principalmente, de tradição europeia. (CARDOSO, 2009). Além disso, os estudos sobre a arte no Brasil concentravam-se, predominantemente, no barroco mineiro do período colonial nas regiões do Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e Paraíba, e no modernismo da segunda década do século XX, basicamente de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. (MARQUES; MATTOS; ZIELINSKY; CONDURU, 2015). O campo da história da arte brasileira ainda não tem força institucional e acadêmica suficiente para se afastar da historiografia geral ou dos juízos de críticos, antiquários, colecionadores e jornalistas, desprovidos de critérios de averiguação a partir de parâmetros de uma tradição semiótica da teoria da arte brasileira. (CARDOSO, 2009; HUCHET, 2014).

Segundo porque não existe em vigência no país uma metodologia de ensino

de artes visuais alicerçada na construção “identitário-territorial contemporânea a partir das diversas formas de manifestação do chamado hibridismo cultural (especialmente aquele de matriz latino-americana)”. (HAESBAERT, 2012, p.29). Nesse ínterim, a literatura que discuta formação de professores para este tipo ideal de ensino é insipiente. Sabe-se que atualmente no Brasil é utilizada em todas as etapas da educação básica a “proposta triangular”, sistematizada por Ana Mae Barbosa, no entanto, a definição do tipo de conteúdo a ser ensinado ou da concepção artística para que o ensino se processe dentro da triangulação “contextualizar-apreciar-praticar”, não está estabelecida. Logicamente, o objetivo da “proposta triangular” nunca foi ser um passo a passo ou um modelo fechado, porque trata-se de uma abordagem dialógica no qual o professor pode fazer mudanças e adequações de acordo com sua prática docente. Ocorre que, a debilidade da tradição figurativa no Brasil contribuiu, dentro da prática docente em artes visuais, na incorporação de referências fornecidas pelos modelos de arte advindos da Itália, França, Países-Baixos e Inglaterra, contrariando inclusive a própria “proposta triangular”, que é baseada nos aspectos contextuais de produção e manifestação artística no qual o aluno e o professor estão inseridos.

Na década de 1980, Ana Mae Barbosa não estava na posição de conectar a arte produzida no Brasil ao sistema acadêmico, porque o período da fundamentação da sua metodologia era de discussão e luta dos arte-educadores perante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), no sentido de redesenhar a política do ensino de arte no país. Ademais, “até os anos 1980, a história da arte entendida como conhecimento metódico e como disciplina universitária associada a diplomas de graduação, mestrado e doutorado simplesmente não existia no Brasil”. (MARQUES; MATTOS; ZIELINSKY; CONDURU, 2015, p.2). Portanto, essa apreciação não é uma crítica à “proposta triangular”, mas uma avaliação sobre a contradição entre uma proposta de ensino de arte essencialmente brasileira, criada por uma autora brasileira, e uma formação de professores de artes visuais dedicada ao rigor da historiografia artística centro-ocidental. Consiste, justamente, em indicar a urgência para o campo da arte-educação e da história da arte, em criar um referencial de conteúdos para a educação básica de ordem espacial/territorial (não necessariamente uma história geográfica fixada no Brasil, mas na conjuntura existente no território latino-americano). (CARDOSO, 2009; HUCHET, 2014; MARQUES; MATTOS; ZIELINSKY; CONDURU, 2015). Passados 24 anos da determinação da

arte como linguagem obrigatória, a luta dos arte-educadores em torno da qualidade do ensino de artes visuais continua, mas não dispensa a importância de avançar nas discussões quanto às questões do repertório e da narrativa visual livre “centros e margens” e servíveis ao contexto original de uso. (MARQUES; MATTOS; ZIELINSKY; CONDURU, 2015, p.13; CARDOSO, 2009).

Foram sobretudo os obstáculos em torno do debate do sistema das artes visuais no Brasil que permitiram avançar a análise para os resultados finais. Ao recorrer à bibliografia, pode-se dizer que a competência reside na origem das defasagens entre os *habitus* e as estruturas. (BOURDIEU; BOLTANSKI, 2015). Se professores passaram por uma instância socializadora potente, tal como o sistema de ensino, e este, por sinal, funciona como “aparelho de produção de produtores competentes”, então, podem ser analisados a partir da sua competência. (BOURDIEU; BOLTANSKI, 2015, p.147). Eis aí um fator complementar: as propriedades da competência – garantidas em todos os tipos de mercado (ensino, trabalho, econômico, etc.) – acompanham os indivíduos durante toda a trajetória de vida, tendo como consequência defasagens entre as competências garantidas e as características de duração ou mudança estrutural desses mercados que os agentes ocupam. (BOURDIEU; BOLTANSKI, 2015). A explicação quanto a isso é essencial, pois, não se trata de verificar se um ou outro professor tem a competência artística, até porque, ela não reside no acesso à arte – não é a condição necessária para reconhecer e apreciar as obras de arte –, mas reside no âmago do próprio entendimento da arte. (BOURDIEU, 1996; BOURDIEU, 2010b; BOURDIEU, 2017; BOURDIEU; DARBEL, 2007; THIRY-CHERQUES, 2006). Daí, segue-se que a competência artística é a cultura interiorizada e tornada disposição generalizada para interpretar as obras e comportamentos culturais. Portanto, a competência artística refere-se ao grau de apropriação do capital artístico nas condições disponíveis em determinadas sociedades e em determinado momento do tempo. (BOURDIEU; DARBEL, 2007). Não é por acaso que o conceito da competência artística configura-se tanto para agentes socializados a partir da cultura nacional e popular, quanto para as diferentes modalidades da cultura erudita – dentro de um modelo hierarquizado de cultura –, porque, a análise continua tendo o *habitus* como articulador das práticas de consumo cultural e das espécies de capital, distinguindo-se o sentido e o significado das categorizações de gostos, de acordo com o movimento cultural do território em questão. (CANCLINI, 1980; 2011).



Com isso, a competência artística dos professores de artes visuais egressos da UEPG é determinada pelo volume de disposição estética que os agentes detêm – inscrita na própria estrutura do *habitus* – e pela qualidade da formação e socialização profissional – derivada de estratégias de aquisição de conhecimento específico e continuação educacional –, ou seja, mais próximos estão da interpretação dos códigos artísticos se a intensidade e as modalidades de acumulação obedecem a uma lógica específica de capital artístico, como capital fundado no conhecimento e no reconhecimento da arte. Tendo isso em vista, fica evidente que: a) o volume da competência artística dos professores de artes visuais de Ponta Grossa-PR advém de referências identitárias com a cultura de massa; b) mas a qualidade advém de referências alheias aos professores – de arte europeia ocidental. Dito em outras palavras, os professores de artes visuais aprendem e ensinam códigos que não possuem. Quer dizer, a experiência estética que adquiriram pela via da formação universitária não é amparada pelos esquemas de interpretação disponíveis – aqueles que permitem compreender o que é familiar como dotado de sentido – e vice-versa. Essa ambivalência não os torna menos cultos ou condena sua competência a algo errôneo, simplesmente priva seus procedimentos didático-metodológicos à “pura materialidade fenomenal” das representações ou ao realismo das obras, isto porque, entre outras razões, as categorias de arte das quais os professores dispõem (o que constitui sua cultura) é dotada de um sentido, mas esse sentido não tem relação com a força qualificada do seu trabalho. (BOURDIEU; BOLTANSKI, 2015; BOURDIEU; DARBEL, 2007, p.80).

À luz dessa questão, a compreensão da arte pelos alunos torna-se insuficiente ou há uma “falsa” apreciação da arte, porque, dificilmente superam o nível do reconhecimento para o nível do deleite, prazer e fruição que a arte pressupõe. Por exemplo: a arte *readymade* – nome dado ao objeto “achado” e inclassificável até a chegada de Marcel Duchamp em Nova York – é estudada com frequência no 8º e 9º ano do ensino fundamental. (FIGURA 32). Trata-se de uma história nova-iorquina. Não por acaso, Duchamp decidiu atribuir às suas obras *readymade* legendas e títulos em inglês, língua do seu novo país de residência, que era considerado por ele o país do futuro da arte. Ao aprender sobre a arte de vanguarda de



FIGURA 32  
READYMADE RODA  
DE BICICLETA,  
DUCHAMP, 1913

FONTE: MOMA (2020).

Manhattan, um brasileiro fica confuso e desorientado quanto à sua apreciação ou pode achar irrelevante, chata e sem sentido, porque, é desprovido das categorias e valores para identificação dos esquemas do mundo artístico “apressado”, “instantâneo” e “automático” de Nova York, que era o lugar ideal para Duchamp atacar o sentido “retiniano” das artes visuais e “puxar” o tapete da vanguarda francesa. Parte do eco do *readymade* no mundo vem da “tenacidade” americana. (BOURDIEU; DARBEL, 2007; CANCLINI, 1980; PERL, 2008, p.30/382/386). Isso representa, então, que os procedimentos didático-metodológicos dos professores são inferiores, não pela falta de competência artística, mas, pelo fato de se armarem de uma cifra da qual não possuem, o que resulta na aplicação de categorias inadequadas para alunos e alunas brasileiras afastados, obviamente, das tradições artísticas, que se manifesta de uma forma mais diretamente observável nas atitudes de crianças de classes privilegiadas de países oriundos da “velha cultura”. (BOURDIEU; DARBEL, 2007).

Na verdade, torna-se primordial um método que decifre sistematicamente os inúmeros âmbitos do meio artístico, que não abarque somente o pensamento estético a partir das características estilísticas das obras, reconhecendo os atos de arte particularizados. Historicizar uma criação artística não significa apenas relativizá-la à própria gênese ou a uma falsa eternização, mas sim, colocá-la na história social do campo, restituindo-lhe às condições sociais da sua gênese e a uma sociologia das condições da constituição da disposição estética particular, isto é, naquilo que a obra designa, alcança e se prolonga na percepção do público. (BOURDIEU, 1996; PANOFKY, 1979). Sem dúvida, o objetivo a ser almejado para evitar que a arte permaneça reproduzindo as desigualdades de capital cultural ou continue sendo sempre privilégio de classes favorecidas, compreende que a prática cultural e as atitudes em relação à arte estejam estreitamente associadas ao capital cultural nacional e a toda tradição cultural popular (aproxime artistas aos acontecimentos populares; dê lugar para o trabalho cultural dentro de movimentos políticos; circulação de comunicação artística fora de repressão e censura, etc.), para que a relação com a cultura se constitua uma modalidade própria e de valores intrínsecos ao país, com a cumplicidade das instituições encarregadas de organizar o culto ao artístico. (BOURDIEU; DARBEL, 2007; CANCLINI, 1980, PORCHER, 1982).

## REFERÊNCIAS

- ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO. Ponta Grossa-PR. Paraná. 2013. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013>>. Acesso em 16 jul. 2019.
- AGUIAR, A. Boa vontade cultural. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. 1. ed. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2017.
- ALVARENGA, V. M.; SILVA, M. C. da R. F. da. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n3/2175-6236-edreal-2175-623674153.pdf>>. Acesso em 15 jul. 2019.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. **Opinião Pública**, Campinas, vol.15, n.1, Junho, 2009, p.1-30. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-62762009000100001](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762009000100001)>. Acesso em: 09 abr. 2019.
- AMARO, D. R. “O fim da história da arte” segundo Hans Belting. In: V Encontro de história da arte, IFCH, UNICAMP. 2009. p.16-24. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/eha/atas/2009/AMARO,%20Danielle%20Rodrigues%20-%20VEHA.pdf>>. Acesso em 08 abril 2020.
- ALMEIDA, W. M. de. **USP para todos? Estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais e fruição da universidade pública**. São Paulo: Musa Editora, 2009.
- APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da Ciência: filosofia e prática da pesquisa**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- ARAÚJO, H. C.; MACEDO, E. Tirando o máximo partido da educação privada: construção de laços e significados em uma escola de elite em Portugal. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v46/1517-9702-ep-46-e218386.pdf>>. Acesso em 29 abril 2020.
- ASINELLI, T. M. T.; THOMAZI, A. R. G. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar, Curitiba**, n. 35, p. 181-195, 2009. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a14.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2020
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. Critério de Classificação Econômica – ABEP. Disponível em <[www.abep.org/Servicos/Download.aspx?id=07](http://www.abep.org/Servicos/Download.aspx?id=07)>. Acesso em 09 abr. 2019.
- BARBOSA, A. M. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**. São Paulo, v.3 n.7, 1989. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010340141989000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141989000300010)>. Acesso em 09 jun.2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. França. Edições 70, 1977.

BAUER, U. Socialização e reprodução da desigualdade social: a sociologia política de Pierre Bourdieu e a pesquisa em socialização. In: SOUZA, J; BITTLINGMAYER, U. (Org.). **Dossiê Pierre Bourdieu**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2017. 256p.

BLOT, B. O teatro. In: PORCHER, L. **Educação artística: luxo ou necessidade?** Tradução Yan Michalski. São Paulo. Editora Summus, 1982

BORSOI, S. **O currículo na formação de professores de Artes Visuais na perspectiva hermenêutico-dialética**. Tese do Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Zouk, 2017. 560p.

\_\_\_\_\_. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. Tradução Maria Helena Kühner. 6ª ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2018a.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução Sergio Micelli. São Paulo. Editora Perspectiva, 2007. 361p.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Tradução Magali de Castro. Petrópolis. Editora Vozes, 2015a.

\_\_\_\_\_. A gênese dos conceitos de habitus e campo. In: BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 13ª ed. Rio de Janeiro. Editora Bertrand Brasil, 2010a.

\_\_\_\_\_. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Tradução Maria Lucia Machado. São Paulo: Editora Companhia das Letras. 1996. 432p.

\_\_\_\_\_. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Tradução Magali de Castro. Petrópolis. Editora Vozes, 2015c.

\_\_\_\_\_. Compreender. In: BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Editora Vozes. 2001a. p.693-732.

\_\_\_\_\_. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Sociologia**. Tradução Paulo Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo. Editora Ática, 1983.

\_\_\_\_\_. **Esboço para uma auto-análise**. Tradução Victor Silva. Lisboa: Edições 70. 2005.

\_\_\_\_\_. Gênese histórica de uma estética pura. In: BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 13ª ed. Rio de Janeiro. Editora Bertrand Brasil, 2010b.

\_\_\_\_\_. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Tradução Paula Montero. São Paulo. Editora Olho D'água. 2003. 172p.

\_\_\_\_\_. História reificada e incorporada. In: BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 13ª ed. Rio de Janeiro. Editora Bertrand Brasil, 2010c.

\_\_\_\_\_. O conhecimento pelo corpo. In: BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. Tradução Sergio Miceli. Rio de Janeiro. Editora Bertrand Brasil, 2001b. 324p.

\_\_\_\_\_. Violência simbólica e lutas políticas. In: BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. Tradução Sergio Miceli. Rio de Janeiro. Editora Bertrand Brasil, 2001c. 324p.

\_\_\_\_\_. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Tradução Ione Ribeiro Valle; Nilton Valle. 2ª ed. Florianópolis. Editora da UFSC, 2018b.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Tradução Magali de Castro. Petrópolis. Editora Vozes, 2015b.

BOURDIEU, P.; BOURDIEU, M. O camponês e a fotografia. In: **Revista de Sociologia e Política**, 26, p. 31-39. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782006000100004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782006000100004&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em 08 ago. 2019.

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Tradução Magali de Castro. Petrópolis. Editora Vozes, 2015.

BOURDIEU, P; DARBEL, A. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. 2ª ed. São Paulo. Editora Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007. 239p.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Tradução Magali de Castro. Petrópolis. Editora Vozes, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 09 jun. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. Resolução CNE/CES n. 01/2009, de 16 de janeiro de 2009. Brasília, **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 33, 19 de janeiro de 2009. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 17 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e

licenciatura. Parecer CNE/CES n. 280/2007, de 06 de dezembro de 2007. Brasília, **Diário Oficial da União** de 24 de julho de 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 17 jul. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional** nº 95. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências, de 15 de setembro de 2016. Presidência da República. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm)>. Acesso em 18 jul. 2019.

BRASIL. INEP. **Notas estatísticas Censo Escolar 2017**. Brasília. Janeiro 2018. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/>>. Acesso 14 jul. 2019.

BRASIL. INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. 2017. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em 17 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.278**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Presidência da República. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm)>. Acesso em 18 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.769**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Presidência da República. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm)>. Acesso em 18 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692**. Estabelece as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, de 11 de agosto de 1971. Presidência da República. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 jul. 2019

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 08 jun. 2019

BRASIL. PNE Mapa de monitoramento. 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em 16 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília. 1998. 116 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRITO, A. X. de. Socioanálise. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. 1. ed. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2017.

CALDARELLI, C. E. et al. Análise de indicadores de produção científica e geração de conhecimento nas Universidades Estaduais Paranaenses. In: RAIHER, A. P. (Org.).



**As universidades estaduais e o desenvolvimento regional do Paraná.** Ponta Grossa. Editora UEPG, 2017; e-book.

CANCLINI, N. G. **A socialização da Arte: teoria e prática na América Latina.** São Paulo. Editora Cultrix, 1980.

\_\_\_\_\_. **Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995. 268p.

\_\_\_\_\_. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** Tradução Heloísa Cintrão e Ana Lessa; Tradução da introdução Gênese Andrade, 4 ed. 5 reimp. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2011.

CANTON, K. **Do moderno ao contemporâneo.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009 – Coleção temas da arte contemporânea.

CARDOSO, R. A história da arte e outras histórias. In: **Cultura Visual**, n. 12, outubro/2009, Salvador: EDUFBA, p. 105-113. Disponível em: <[portalseer.ufba.br](http://portalseer.ufba.br)>. Acesso em 05 abril 2020.

CAREGNATO, C.; SANTOS, M. S. dos. Uma permanência na escola sob ameaça: reflexões a respeito da desvalorização do ensino da arte. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 14, n. 22, p. 78-99, abr., 2019. Disponível em: <[www.periodicos.udesc.br](http://www.periodicos.udesc.br)>. Acesso em 10 abril 2020.

CARRANO, P. Um “novo” Ensino Médio é imposto aos jovens. ANPED. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/um-novo-ensino-medio-e-imposto-aos-jovens-no-brasil>>. Acesso em 15 jul. 2019

CASTRO, R. de F. Fatores associados ao desempenho escolar na 4ª série do ensino fundamental. In: LORDÊLO, JAC., and DAZZANI, MV., orgs. **Avaliação educacional: desatando e reatando nós** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 349 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-13.pdf>>. Acesso em 26 maio 2020.

CHALUMEAU, J. L. **As teorias da arte: filosofia, crítica e história da arte de Platão aos nossos dias.** Tradução Paula Taipas. Coleção Teorias da Arte e Literatura. Lisboa. Instituto Piaget, 1997.

ConFAEBs Histórico. Disponível em: <<http://www.faebr.com.br/confaeb/confaebshistorico/>>. Acesso em 15 jul. 2019.

CORREA, E. A. L. Lugares centrais e lugares periféricos de goiânia: diversidade e complexidade. **Revista Geografia**. Londrina. v. 19 n. 2, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/>>. Acesso em 09 jun.2019.

CUNHA, J. M. de J. Ensino de artes: dificuldades, experiências e desafios. **Periódico de Divulgação Científica da FALS**, Ano VI - nº XIV-DEZ, 2012. Disponível em: <[http://fals.com.br/novofals/revela/REVELA%20XVII/art\\_exp05\\_14.pdf](http://fals.com.br/novofals/revela/REVELA%20XVII/art_exp05_14.pdf)>. Acesso em 26 maio 2020.

DEFINIDA NOVA MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/>>. Acesso em 11 jun. 2019.

DUCHAMP. **READYMADE RODA DE BICICLETA**. 1913. 1 reprodução de arte em fotografia, color. In: MOMA. Disponível em: <<https://www.moma.org/artists/1634>>. Acesso em 08 jun. 2020.

DUVAL, J. Sobre as transformações do sistema de gostos na França. In: FERNANDES, D. C.; PULICI, C. (Org.). **As lógicas sociais do gosto**. São Paulo. Editora Unifesp, 2019

ESCOLANO, A.; VIÑAO FRAGO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga Neto. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, 152p.

FARTHING, S. **Tudo sobre arte**. Tradução de Paulo Polzonoff Jr. et. al. Rio de Janeiro. Editora Sextante, 2011. 576p.

FERNANDES, D. C.; PULICI, C. Por uma sociologia do gosto no Brasil. In: FERNANDES, D. C.; PULICI, C. (Org.). **As lógicas sociais do gosto**. São Paulo. Editora Unifesp, 2019.

\_\_\_\_\_. Gosto musical e pertencimento social: o caso do samba e do choro no Rio de Janeiro e em São Paulo. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 28, n. 2. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v28n2/1809-4554-ts-28-02-00131.pdf>>. Acesso em 30 jan. 2020.

FERNÁNDEZ DE ARROYABE, M. L. **Ócio estético valioso**. Tradução Rubia Goldoni. São Paulo: Edições Sesc São Paulo. 2018. 288p.

FINEARTAMERICA. 2019. 1 reprodução de arte digitalizada, color Disponível em: <<https://fineartamerica.com/>>. Acesso em 08 ago. 2019.

FOLHA DE S. PAULO (Org.). **Claude Monet**. Tradução Martín Ernesto Russo. Barueri, SP. Editorial Sol 90, 2007. (Coleção Folha Grandes Mestres da Pintura; 4).

FORNECK, M. B. **Ensino de história, tempo e temporalidades: uma experiência de formação continuada com professores de história de Arroio do Meio/RS**. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Ensino de História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre. Editora Artes Médicas, 1993. 208p.

\_\_\_\_\_. Educação Artística – Para quê? In: PORCHER, L. **Educação artística: luxo ou necessidade?** Tradução Yan Michalski. São Paulo. Editora Summus, 1982

FORQUIN, J. C.; GAGNARD, M. A música. In: PORCHER, L. **Educação artística: luxo ou necessidade?** Tradução Yan Michalski. São Paulo. Editora Summus, 1982

FRANCASTEL, P. **A realidade figurativa: elementos estruturais de sociologia da arte**. Tradução Mary Leite de Barros. São Paulo, Perspectiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

FREIRES, T.; PEREIRA, F. O ensino secundário centrado nas artes: percepções de jovens do norte de Portugal. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e160053, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-S1678-4634201707160053.pdf>>. Acesso 03 jun. 2020.

FREITAS, H. C. L. de. PNE e formação de professores Contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/451/582>>. Acesso em 14 jul. 2019.

FUCKS, R. As 11 obras de Andy Warhol que você precisa conhecer! 2019. 1 reprodução de arte digitalizada, color. Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/obras-andy-warhol/>>. Acesso em 11 ago. 2019.

GASPAR, M.; SILVA, H. I. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de licenciatura em pedagogia. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n251/2176-6681-rbeped-99-251-205.pdf>>. Acesso em 31 março 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo. Editora Atlas S.A, 1999.

\_\_\_\_\_. Metodologia do Ensino Superior. 4 ed. São Paulo. Editora Atlas, 2015.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre. Editora Artes Médicas, 1999.

GONDIM, J. P. **Formação, concepções estéticas e práticas de consumo cultural dos professores que lecionam arte em escolas públicas de Juazeiro/BA e Petrolina/PE**. Tese do Programa de Pós-graduação em Sociologia. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.

GONÇALVES, L. P. da S. PEREIRA, N. A. da S. O currículo e o conhecimento científico: elementos para uma compreensão crítica da escola a partir da perspectiva de Bourdieu. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2017, UFSC, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis. p. 01-09. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1303-1.pdf>>. Acesso em 22 dez. 2019.

GONZÁLEZ, M. Não fique amarrado pela cronologia. **Nova Escola**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/10047/nao-fique-amarrado-pela-cronologia>>. Acesso em 29 set. 2019.

GROSENICK, U. (Org.). **Mulheres Artistas nos séculos XX e XXI**. Tradução Carlos Souza de Almeida. Köln. Editora TASCHEN, 2003.

HAESBAERT, R. Hibridismo cultural, “antropofagia” identitária e transterritorialidade. In: BARTHE-DELOIZY, F.; SERPA, A. (Org.). **Visões do Brasil: estudos culturais em geografia**. [online]. Salvador: EDUFBA; Edições L'Harmattan, 2012, 198p.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 1 ed. São Paulo. Editora Ática, 2011.

HECKE, C. **SketchBook Express**. 2011. 1 reprodução de aplicativo digitalizado, color. Disponível em: <<https://www.baixaki.com.br/iphone/download/SketchBook-Express.htm>>. Acesso em 08 ago. 2019.

HUCHET, S. A história da arte, disciplina luminosa. **Rev. UFMG**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1 e 2, p.222-245, jan./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br>>. Acesso em 05 abril 2020.

HUGO VAN DER GOES. RETÁBULO PORTINARI. C.1475. 1 reprodução de arte em papel color. 2,53M X 3,04M (PAINEL CENTRAL)/ 2,53M X 1,41M (PAINÉIS LATERAIS). In: VIRUS DA ARTE & CIA: site brasileiro especializado em arte e cultura. **Hugo Van Der Goes – O Tríptico Portinari**. 2019. Disponível em: <<https://virusdaarte.net/hugo-van-der-goes-o-triptico-portinari/>>. Acesso em 01 maio 2019.

IBGE. **Ponta Grossa**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/ponta-grossa/panorama>>. Acesso em 07 jul. 2019.

IPARDES. Caderno Estatístico de Ponta Grossa: Curitiba: IPARDES: BRDE. 2019. 45p. 2019. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=84000>>. Acesso em 01 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Leituras Regionais: Mesorregião Geográfica Oriental Paranaense**. Curitiba: IPARDES: BRDE. 2004. 143p. Disponível em: <[http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/leituras\\_reg\\_meso\\_centro\\_oriental.pdf](http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/leituras_reg_meso_centro_oriental.pdf)>. Acesso em 06 jul.2019.

\_\_\_\_\_. **Os vários Paranás: linhas de ação para as dimensões econômica, social e institucional: subsídios à política de desenvolvimento regional**. Curitiba: IPARDES: BRDE. 2006. Disponível em: <[http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/varios\\_paranas\\_linhas\\_acao.pdf](http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/varios_paranas_linhas_acao.pdf)>. Acesso em 09 jun. 2019.

IRVINE, M. The Institutional Theory of Art and the Artworld: the function of the Artworld as a social-economic network. Disponível em: <<https://faculty.georgetown.edu/irvinem/visualarts/Institutional-theory-artworld.html>>. Acesso em 19 abr.2019.

ISAIA, S. M. de A; STAHL, R. L. Articulação entre os conhecimentos específicos e a formação de professores: a licenciatura em discussão. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.1, p. 41-55, 2012. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/Poled/article/viewFile/45648/28784>>. Acesso em 03 abril 2020.

ISAIA, S. M. de A; STAHL, R. L.; SCREMIN, G. Docência nas licenciaturas: implicações da área específica na formação de professores. **Políticas Educativas**, vol.9, n.1, p.170-187, Santa Maria, 2015. Disponível em: <<https://ser.ufrgs.br/Poled/article/view>>. Acesso em 08 ago. 2019

JBCOOKIECUTTERS. 2020. 1 reprodução de arte em fotografia, color. Disponível em: <<https://www.jbcookiecutters.com/>>. Acesso em 08 mar. 2020

KERN, M. L. B. História da arte e a construção do conhecimento. In: XXVI Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte, 2007, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: C/Arte, 2007. P.68-78. Disponível em: <<http://www.cbha.art.br/publicacoes.html>>. Acesso em 06 abril 2020.

KNOBLAUCH, A. Entre faltas e estrelas: controle e disciplina no processo de socialização profissional de professoras. **Perspectiva**, v. 34, p. 654-670, 2016.

KRAINSKI, L. B. **A política de cotas na UEPG: em busca da democratização da educação superior**. Tese do Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

KÜGELGEN, H. V. **A educação Waldorf: aspectos da prática pedagógica**. Tradução Alcides Grandisoli. São Paulo: Antroposófica. 1984

LACOSTE, J. **A filosofia da arte**. Tradução Álvaro Cabral. 2 ed. Rio de Janeiro. Editora Zahar, 2011.

LANDIM, C. **A Mulher na Arte**. São Paulo: Livraria Exótica, 2007.

LANZ, R. A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano. 12 ed. São Paulo: Antroposófica, 2016

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo. Editora Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Rev. bras. de est. pedag.** Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010. Disponível em <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/630/610>>. Acesso em 20 ago. 2018.

LIMA, C. B. de. **Guerrilla Girls: expressões de gênero nas Artes Visuais**. TCC do curso de Graduação em Licenciatura em Artes Visuais. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

LOPES, J. T. Sociabilidade e consumos culturais: contributos para uma sociologia da fruição cultural. **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**. Porto, v.8, p.1-10, 1998. Disponível em: <<http://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/>>. Acesso em 12 dez. 2019.

LOPES, R. P. M. A. **Universidade Pública e desenvolvimento local: uma abordagem a partir dos gastos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia**. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Economia. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.



LUCAS, C. M. L. de A. **Superdicas sobre arte**. 1. ed. São Paulo. Editora Saraiva, 2015

MACENHAM, C.; TOZETTO, S. S.; BRANDT, C. F. Formação de professores e prática pedagógica: uma análise sobre a natureza dos saberes docentes. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 505-525, maio/ago. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8738>>. Acesso em 31 maio 2020.

MADALOZZO, N. **Memória social e cidade contemporânea: o velho centro ferroviário de Ponta Grossa-PR**. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Geografia. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

MALDONADO, A. E. G. de la T. Produtos midiáticos, estratégias, recepção. A perspectiva transmetodológica. **C-legenda**, n.9, 2002. Disponível em: <<http://www.ciberlegenda.uff.br/>>. Acesso em 06 jan. 2020.

MARCELO GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto. Porto Editora, 1999.

MARQUES, M de S. Críticas ao modelo hierarquizado de cultura: por um projeto de democracia cultural para as políticas culturais públicas. **Revista de Estudios Sociales** [Online], 53, p.43-51, julho, 2015. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/revestudsoc/9240>>. Acesso em 15 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Democracia cultural: ruptura com o modelo hierarquizado de cultura. In: III Seminário de Políticas para Diversidade Cultural, 2014, Salvador. **Anais...** Salvador. p. 01-14. Disponível em: <<https://politicaspараdiversidadecultural.files.wordpress.com/>>. Acesso em 03 out. 2019. 2014

MARQUES, L.; MATTOS, C.; ZIELINSKY, M.; CONDURU, R. Existe uma arte brasileira? **Rev. de Artes Visuais**, Porto Alegre, v. 22, n. 36, p. 1-20, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/79600/46638>>. Acesso em 04 abril 2020.

MATIAS, L. F.; NASCIMENTO, E. Expansão urbana e desigualdade socioespacial: uma análise da cidade de Ponta Grossa (PR). **RA'EGA 23**, Curitiba, p. 65-97, 2011. Departamento de Geografia – UFPR. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/24833/16634>>. Acesso em 07 jul. 2019.

MAUGER, G. Sociologia e reflexividade. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. 1. ed. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2017.

MICHELANGELO. TÚMULO DE GIULIANO DE MÉDICI. 1526. 1 reprodução de arte em fotografia, color. In: MUSEI DEL BARGELLO. Cappelle Medicee. Disponível em: <<http://www.bargellomusei.beniculturali.it/musei/2/medicee/>>. Acesso em 01 jun. 2019.

MICHELANGELO. TÚMULO DE LORENZO DE MÉDICI. 1524. 1 reprodução de arte em fotografia, color. In: MUSEI DEL BARGELLO. Cappelle Medicee. Disponível em:



<<http://www.bargellomusei.beniculturali.it/musei/2/medicee/>>. Acesso em 01 jun. 2019.

MONET. IMPRESSÃO, SOL NASCENTE. 1872. 1 reprodução de arte em papel color., 48CM X 63CM. In: FARTHING, S. **Tudo sobre arte**. Tradução de Paulo Polzonoff Jr. et. al. Rio de Janeiro. Editora Sextante, 2011. 576p.

MOURA, R. et al. Os vários Paranás: diversidade, desigualdade e inserção diferenciada na divisão social do trabalho. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n.111, p.145-150, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.ipardes.pr.gov.br/ojs/index.php/revistaparanaense/article/view/65/1007>>. Acesso em 07 jul. 2019.

MUSSANTI, S. I. Socialização profissional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

NICOLA, A. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Alfredo Bossi; Ivone Castilho Benedetti. 5ª ed. São Paulo. Editora Martins Fontes, 2007.

NOGUEIRA, M. A. Arbitrário Cultural. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. 1. ed. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2017.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>>. Acesso em 07 maio 2020.

NUNES, A. L. R. O. O ensino de arte na educação básica. In: XVII Congresso Nacional da Federação de Arte-educadores do Brasil, 2007, Florianópolis. **Anais...Florianópolis: ConFAEB**, 2007. p. 01-16. Disponível em: <[http://aaesc.udesc.br/confaeb/Anais/ana\\_luiza\\_rachel.pdf](http://aaesc.udesc.br/confaeb/Anais/ana_luiza_rachel.pdf)>. Acesso em 16 jul. 2019.

OBJETIVOS INSTITUCIONAIS. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: <[http://www.uepg.br/uepg\\_missao/objetivos\\_2008\\_2012.pdf](http://www.uepg.br/uepg_missao/objetivos_2008_2012.pdf)>. Acesso em 09 jun. 2019.

PACHECO, J. C. C.; PEREIRA, M. B. **O ensino de história nas séries iniciais**. XV Jornada Nacional do HistedBR. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/>>. Acesso em 16 dez. 2019.

PANOFISKY, E. **Significado das Artes Visuais**. Tradução Maria Clara F. Kneese; J. Guinsburg. 2ª ed. São Paulo. Editora Perspectiva, 1979.

PAVÃO, A. A dimensão formadora da universidade na construção do habitus da leitura e da escrita. In: 27ª Reunião Anual da Anped, 2004, Caxambu. **Anais...Caxambu: 27ª Reunião Anual da Anped**, 2004. p. 1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/t103.pdf>>. Acesso em 08 ago. 2019.

PERL, J. **New Art City: Nova York, capital da arte moderna**. Tradução Vera Pereira, Pedro Maia Soares. São Paulo. Editora Companhia das Letras, 2008.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cad. Pesqui.** [online]. 2001, n.114, pp.179-195.

PINTEREST. 2019. 1 reprodução de arte digitalizada, color. In: TUCUMBRASIL. 2019. Disponível em: <<https://br.pinterest.com>>. Acesso em 08 ago. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA. A Cidade. Disponível em: <<http://pontagrossa.pr.gov.br>>. Acesso em 09 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Calendário oficial de eventos turísticos do Paraná Turismo: eventos de Ponta Grossa – 2019. Disponível em: <<http://www.pontagrossa.pr.gov.br/>>. Acesso em 01 ago. 2019

\_\_\_\_\_. Conferência de cultura elege novos conselheiros. 2019. Disponível em: <<http://www.pontagrossa.pr.gov.br/node/43223>>. Acesso em 01 ago. 2019

\_\_\_\_\_. Plano Diretor Participativo. Disponível em: <<https://iplan.pontagrossa.pr.gov.br/downloads/planodiretor/>>. Acesso em 07 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Turismo. Disponível em: <<http://www.pontagrossa.pr.gov.br/files/funtur/cartilha17-10-31-10-2012.pdf>>. Acesso em 07 jul. 2019.

PORCHER, L. Aristocratas e plebeus. In: PORCHER, L. **Educação artística: luxo ou necessidade?** Tradução Yan Michalski. São Paulo. Editora Summus, 1982

\_\_\_\_\_. Uma arte audiovisual. In: PORCHER, L. **Educação artística: luxo ou necessidade?** Tradução Yan Michalski. São Paulo. Editora Summus, 1982

PORTAL DIA A DIA EDUCAÇÃO. 2019. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/>>. Acesso em 08 ago. 2019.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino.** Disponível em <<http://www.ppqe.ufpr.br/cee.htm>>. Acesso em 02 ago. 2018.

QUEJI, L. M.; RAIHER, A. P.; VALLE, E. J. do. UEPG e a sua contribuição para a formação de capital humano. In: RAIHER, A. P. (Org.). **As universidades estaduais e o desenvolvimento regional do Paraná.** Ponta Grossa. Editora UEPG, 2017; e-book.

RAMOS, M. E. T.; SOUZA, É. C. de. Apresentação. **Revista Antítese.** Londrina (UEL), v. 9, n. 18, p. 9-17, jul/dez. 2016. Dossiê Imagem na Idade Média. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/issue/archive>>. Acesso em 25 out. 2019.

RESENDED, T. de F. Sistema de ensino. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. (Org.). **Vocabulário Bourdieu.** 1. ed. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2017.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R.; SARTOR, C. S. D. **Pesquisando...: guia de metodologia de pesquisa para programas sociais**. Rio de Janeiro: USU Editora Universitária, 1999. 147p. – Série Bando de dados; 6.

RUFINI, S. É. Caracterização do sistema de ciência e tecnologia do Estado do Paraná. In: RAIHER, A. P. (Org.). **As universidades estaduais e o desenvolvimento regional do Paraná**. Ponta Grossa. Editora UEPG, 2017; e-book.

SAINT-MARTIN, M. de. Prefácio. In: FERNANDES, D. C.; PULICI, C. (Org.). **As lógicas sociais do gosto**. São Paulo. Editora Unifesp, 2019.

SANTOS, A. M. S. P. Urbanização brasileira: um olhar sobre o papel das cidades médias na primeira década do século XXI. **R. B. Estudos Urbanos e Regionais**. v.12, n.2, p.103-119, nov. 2010. Disponível em: <<http://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/256/240>>. Acesso em 09 jun. 2019

SAPIRO, G. Sociologia da sociologia. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. 1. ed. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2017.

SCHEFFER, S. M. **Espaço urbano e política habitacional: uma análise sobre o programa de lotes urbanizados da PROLAR -Ponta Grossa, PR**. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2003.

SCHEFFER, S. M. **A construção do Espaço Local por políticas nacionais de habitação: o Programa Minha Casa Minha Vida em Ponta Grossa-PR**. Tese do Programa de Pós-graduação em Gestão Urbana. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2017.

SEED/PR. Consulta Escolas, 2020. Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/>>. Acesso em 08 ago. 2019.

SEIDL, E. Jogo (Sentido do). In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. 1. ed. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2017.

SILVA, A. M. da. **A construção da excelência escolar: desempenho acadêmico de universitários oriundos de ensino supletivo**. São Paulo: EDUC, 2009. 246p.

SOBRE A FAEB. Disponível em: <<http://www.faeb.com.br/sobre-a-faeb/>>. Acesso em 15 jul. 2019.

SOLSONA, G. M. A periodização hegeliana da história. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, Belo Horizonte, n.104, pp.13-52, jan./jun.2012. Disponível em: <[http://www.ub.edu/histofilosofia/gmayos\\_old/PDF/PeriodHegelHistoriaPor.pdf](http://www.ub.edu/histofilosofia/gmayos_old/PDF/PeriodHegelHistoriaPor.pdf)>. Acesso em 10 abril 2020.

SOTO, W. H. G. A cidade, o subúrbio e a periferia. In: SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO REGIONAL, 4. 2008, Santa Cruz do Sul. **Anais...** Santa Cruz do Sul: UNISC, 2008, p.1-18. Disponível em: <<https://www.unisc.br/site/sidr/2008/textos/71.pdf>>. Acesso em 09 jun. 2019.

STRICKLAND, C.; BOSWELL, J. **Arte comentada: da pré-história ao pós-moderno**. Tradução Angela Lobo de Andrade. 15. ed. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira, 2014. 208p.

SUBTIL, M. J. D. Reflexões sobre ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.41, p. 241-254, mar 2011. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41/art18\\_41.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41/art18_41.pdf)>. Acesso em 12 dez. 2019.

TARDY, M. O **professor e as imagens**. Tradução Frederico Pessoa de Barros. São Paulo. Editora Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

TINTORETTO. O MILAGRE DO ESRAVO. 1548. 1 reprodução de arte digitalizada, color. 4,16m x 5,44m. In: STANSKA, Z. **The Enfant Terrible of Renaissance Italian Art – 500 Years of Tintoretto in Venice**. 2018. Disponível em: <<https://www.dailyartmagazine.com/jacopo-tintoretto-500-years/>>. Acesso em 01 maio 2019.

THE GUERRILLA GIRLS. **Our Story**. 2014. Disponível em: <<http://www.guerrillagirls.com/press/ourstory.shtml>>. Acesso em 08 ago. 2019

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, jan./fev. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a03.pdf>>. Acesso em 25 jun. 2019.

TRIZOLI, T. O feminismo e a Arte Contemporânea – Considerações. In: Encontro nacional da Associação Nacional de pesquisadores em Artes Plásticas panorama da pesquisa em Artes Visuais, 17., 2008, Florianópolis. Artigo... Florianópolis: ANPAP, 2008. Disponível em: <<http://www.academia.edu>>. Acesso em 08 ago. 2019.

TUCUMBRASIL. 2019. 1 reprodução de arte digitalizada, color. In: TUCUMBRASIL. 2019. Disponível em: <<https://tucumbrasil.com>>. Acesso em 08 ago. 2019.

UEPG/CATÁLOGO DE CURSOS 2019. Disponível em: <[https://www.uepg.br/catalogo/cursos/2018/licenciatura\\_artes.html](https://www.uepg.br/catalogo/cursos/2018/licenciatura_artes.html)>. Acesso em 10 jul. 2019.

UEPG/PROPLAN. UEPG em números – Base 2014. Disponível em: <[https://proplan.sites.uepg.br/wp-content/uploads/2018/05/Numeros\\_UEPG\\_2014.pdf](https://proplan.sites.uepg.br/wp-content/uploads/2018/05/Numeros_UEPG_2014.pdf)>. Acesso em 10 jul. 2019

UEPG. Missão. Disponível em: <[http://www.uepg.br/uepg\\_missao/missao\\_2008\\_2012.pdf](http://www.uepg.br/uepg_missao/missao_2008_2012.pdf)>. Acesso em 09 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Matriz Curricular para ingressantes até 2014. Disponível em: <[https://www.uepg.br/catalogo/cursos/2016/artesvisuais\\_2.pdf](https://www.uepg.br/catalogo/cursos/2016/artesvisuais_2.pdf)>. Acesso em 01 ago. 2019

\_\_\_\_\_. Princípios Institucionais. Disponível em: <[http://www.uepg.br/uepg\\_missao/principios\\_2008\\_2012.pdf](http://www.uepg.br/uepg_missao/principios_2008_2012.pdf)>. Acesso em 09 jun. 2019.

UNESP. Rede São Paulo de Formação Docente. Ensino de Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos. 2011. Disponível em: <[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed\\_art\\_m1d2.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf)>. Acesso em 18 jul. 2019

VALENGA, R. M.; WOITOWICZ, K. J. Políticas culturais na pauta jornalística: Temas e abordagens na cobertura do site Cultura Plural (2011 – 2017). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 41. 2018, Joinville. **Anais...** Joinville: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2018. p. 01-12. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2018/resumos/R13-2251-1.pdf>>. Acesso em 01 ago. 2019.

VAZ, A. **O Museu Oscar Niemeyer e seu público: articulações entre o culto, o massivo e o popular**. Tese do Programa de Pós-graduação em Sociologia. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

VIEIRA, M. de S. Um olhar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte: visões, expectativas e diálogos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 26, n. 12, p. 185-197, maio/ago. 2006. Disponível em: <<file:///C:/Users/Acer/Downloads/8060-Texto%20do%20artigo-21232-1-10-20151009.pdf>>. Acesso em 18 jul. 2019

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Rev. Bras. Educ.** n.0, p.63-82, set/out/nov/dez. 1995. Disponível em <<http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/FRAGO.pdf>>. Acesso em 20 ago. 2018

WACQUANT, L. Habitus. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. 1. ed. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2017.

WACQUANT, L. Mapear o campo artístico. **Sociologia, problemas e práticas**, n.º 48, 2005, pp. 117-123. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n48/n48a08.pdf>>. Acesso em 20 ago. 2018.

WASELFISZ, J. **Tamanho da escola, ambientes escolares e qualidade de ensino**. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000. 41 p. (Série estudos, n.11). Disponível em: <[https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/tamanho\\_ambientes\\_qualidade.pdf](https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/tamanho_ambientes_qualidade.pdf)>. Acesso em 15 abr. 2020.

WOODFORD, S. **A arte de ver a arte**. Tradução Álvaro Cabral. Série Introdução à História da Arte da Universidade de Cambridge. Rio de Janeiro. Zahar Editores S.A. 1983.

**APÊNDICE A – CONCORDÂNCIA NRE DE PONTA GROSSA****SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED****ANEXO VI da RESOLUÇÃO N.º 406/2019 – GS/SEED****TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NRE PARA A UNIDADE CEDENTE**

Ponta Grossa, 15 de março de 2019

Senhor (a) Coordenador (a).

Declaramos que este Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa está de acordo com a condução do projeto de pesquisa A competência artística do professor de Artes Visuais e os procedimentos didático-metodológicos: um estudo de caso de professores egressos da UEPG-PR a ser realizado pelo(a) pesquisador(a) Camila Bourguignon de Lima na Unidade ..... e ..... , tão logo o projeto seja autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Seres Humanos, da Universidade Federal do Paraná e Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão professores egressos da Licenciatura em Artes Visuais da UEPG, pertencentes à Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, bem como de que o presente trabalho deverá seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e o Decreto nº 7037, de 2009.

Da mesma forma, temos ciência que o (a) pesquisador (a) somente poderá iniciar a pesquisa pretendida após encaminhar, a esta Instituição, uma via do parecer de aprovação do estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Seres Humanos da Universidade Federal do Paraná e Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Ponta Grossa, 15 de março de 2019

  
Profa. Ms. Sandra Mara Dias Pedrosa.  
Coordenadora do NRE P.G.  
Representante da CAA no NRE

  
Marcos Monteiro.  
Chefia do NRE



## APÊNDICE B – TCLE (MODELO)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Adriane Knoblauch e Camila Bourguignon de Lima – da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, professor de Artes Visuais atuante em escola pública ou privada do município de Ponta Grossa-PR e licenciado na UEPG, a participar de um estudo intitulado A competência artística do professor de Artes Visuais e os procedimentos didático-metodológicos: um estudo de caso de professores egressos da UEPG-PR. Destaca-se que a pesquisa proposta considera que o conhecimento de arte é adquirido ao longo da trajetória de vida, como nas atividades da infância, na formação escolar, universitária e na prática profissional. Por isso, as experiências de lazer e arte que um professor de Artes Visuais teve em toda sua vida impactam nas metodologias que ele aplica em sala de aula, especialmente no ensino fundamental II, período onde os alunos aprofundam conhecimentos disciplinares e interdisciplinares mais específicos.

a) O objetivo desta pesquisa é analisar a relação entre a competência artística dos professores de artes visuais egressos da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR e as escolhas dos procedimentos didático-metodológicos em escolas públicas e privadas.

b) Caso você participe da pesquisa, será necessário preencher questionário para avaliar as condições sociais dos professores das escolas selecionadas que oportunizaram aproximações individuais com o universo da arte; concessão de entrevista para caracterizar seu capital cultural e artístico em função da formação acadêmica; autorização de observação das práticas didáticas e ações de arte no ambiente escolar constituídas por meio do processo de socialização na escola em que atua e os procedimentos que empreende nas aulas de Artes Visuais nas turmas de ensino fundamental II, investigando os recursos didáticos utilizados, como a sequência dos conteúdos é estabelecida, como a sequência didática é determinada ou adaptada durante o percurso das aulas e quais as atividades utilizadas para fruição artística.

c) Para tanto você deverá comparecer na própria escola em que atua, junto da pesquisadora que estará presente em todos os encontros, para preenchimento de questionário, concessão de entrevista e autorização de observação em sala de aula e nas atividades que realiza no ensino fundamental II, o que levará, do ponto de vista do participante, aproximadamente 30 dias para resposta de questionário, 60 dias para resposta à entrevista e 180 dias (6 meses) para observação.

d) É possível que você experimente algum desconforto, relacionado a perguntas sobre sua trajetória de vida, trajetória acadêmica e atividades realizadas no seu ambiente de trabalho, mas que não causará danos pois será respeitado valores sociais, culturais, morais e religiosos.

e) Os riscos relacionados ao estudo são mínimos ou baixos, na medida que possa acarretar algum incômodo ou desconforto previsível nas entrevistas ou observações, estando sempre atendo ao sigilo e privacidade do participante, considerando a natureza da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, segundo resolução nº510/2016 art.18º, onde os procedimentos metodológicos da pesquisa não tem potencial de causar danos maiores ao participante.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa, do ponto de vista acadêmico/científico, são por meio do aprimoramento da formação do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG-PR e dos espaços de valorização do profissional de Artes Visuais, pois a pesquisa pode servir como modelo de explicação para as concepções de arte que decorrem do habitus de origem do docente, da formação acadêmica, assim como, do processo de socialização na escola em que atua. Do ponto de vista do participante da pesquisa, os benefícios, além de poder socializar sua experiência profissional, são, segundo resolução nº510/2016 art.2º de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, contribuições atuais ou potenciais para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade.

g) Os pesquisadores, Adriane Knoblauch e Camila Bourguignon de Lima, responsáveis por este estudo poderão ser localizados na Rua XV de Novembro, 1299 - Centro, Curitiba – PR, no horário 14h às 17h, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, sob orientação de Adriane Knoblauch. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade**.

j) O material obtido – questionários e áudios– será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destinado a análise de conteúdo em trabalho de dissertação ao término do estudo, dentro de 24 meses.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa, do ponto de vista do participante são nulas. Não há despesas para os participantes e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

n) Autorizo ( ), não autorizo ( ), o uso de minha fala em áudio para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a análise de conteúdo em dissertação de mestrado.

Eu, \_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Ponta Grossa, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
[Assinatura do Participante de Pesquisa]

\_\_\_\_\_  
[Assinatura do Pesquisador responsável ou quem aplicou o TCLE]

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]  
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]  
Orientador [rubrica]

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DAS DISPOSIÇÕES ESTÉTICAS

### BLOCO 1 – IDENTIFICAÇÃO

1.1) Nome: \_\_\_\_\_

1.2) Sexo:

Feminino  
Masculino


1.3) Idade: \_\_\_\_\_

1.4) Estado civil:

Solteiro(a)  
Casado(a)  
Viúvo(a)  
Divorciado(a)


1.5) Raça:

Branca  
Preta  
Indígena  
Amarela  
Não desejo declarar


### BLOCO 2 – NÍVEL SOCIOECONÔMICO

2.1) Sua residência em Ponta Grossa-PR, localiza-se onde?

2.2) Qual o CEP da sua residência? \_\_\_\_\_

2.3) Quantas famílias vivem no seu domicílio?

\_\_\_\_\_

Zona  
Industrial  
Vila  
Bairro  
Distrito Rural


2.4) Qual o número de pessoas residentes em seu domicílio?

\_\_\_\_\_

2.5) Você possui:

2.6) Você possui:

(sim, siga ao 2.7/não, passe ao 2.8)

Telefone Celular  
Micro-ondas  
Freezer  
Aparelho de DVD  
Computador  
notebook  
Automóvel  
Motocicleta  
Câmera fotográfica  
Telefone fixo  
Secadora de roupa  
Acesso à internet

ou


Casa na praia  
Casa de campo  
Chácara  
Fazenda  
Nenhum


2.7) A quem pertence?

Próprio	
Pai	
Mãe	
Avô	
Avó	
Tio	
Tia	
Cônjuge	

Outro – especifique: \_\_\_\_\_

2.8) Você possui:

Empregado(a)	
doméstico(a)	
Diarista	
Nenhum	

2.9) Nome da sua ocupação atual:

\_\_\_\_\_

2.10) Descrição do seu trabalho atual:

\_\_\_\_\_

2.11) Tipo de empresa do seu trabalho atual:

\_\_\_\_\_

2.12) Tipo de vínculo empregatício: \_\_\_\_\_

2.13) Considerando o trecho da rua do seu domicílio, você diria que a rua é:

Asfaltada/Pavimentada	
Terra/Cascalho	

### BLOCO 3 – FAMÍLIA E REDE DE SOCIABILIDADE

3.1) Grau de escolaridade e profissão do pai:

\_\_\_\_\_

3.1.1) Se não estiver trabalhando, qual foi a última ocupação dele?

\_\_\_\_\_

3.2) Grau de escolaridade e profissão da mãe:

\_\_\_\_\_

3.2.2) Se não estiver trabalhando, qual foi a última ocupação dele?

\_\_\_\_\_

3.3) Grau de escolaridade e profissão de seu avô paterno:

\_\_\_\_\_

3.4) Grau de escolaridade e profissão de sua avó paterna:

\_\_\_\_\_

3.5) Grau de escolaridade e profissão de seu avô materno:

---

3.6) Grau de escolaridade e profissão de sua avó materna:

---

3.7) Grau de escolaridade e profissão do cônjuge:

---

3.8) Maior diploma obtido na família? A quem pertence?

---

3.9) Há mais alguém em sua família que também atua na docência? Quem?

---

3.10) Como era a relação de seus pais com seus estudos?

---



---

3.11) Qual a expectativa da sua família sobre a sua carreira?

---



---

3.12) Sua rede de sociabilidade é mais restrita:

A família	<input type="text"/>
Aos amigos	<input type="text"/>
Ao trabalho	<input type="text"/>
A Igreja	<input type="text"/>

Outro – especifique: \_\_\_\_\_

3.13) Essa rede de sociabilidade proporciona a você conhecer coisas ou lugares diferentes? Se sim, que tipo?

---



---



---

3.14) A sua rede de sociabilidade tem formação universitária? Se sim, isso tem algum impacto sobre você?

---



---



---

3.15) A sua rede de sociabilidade costuma ouvir música? Se sim, quais programas de rádio, discos, CD's, playlists ou estilo musical favorito deles?

---



---



---

3.16) Entre as opções a seguir, quais sua família costumava levá-lo na infância:

Pontos turísticos	<input type="text"/>	Festival de Dança	<input type="text"/>	Festas Igreja	de	<input type="text"/>
Museus	<input type="text"/>	Festival de Música	<input type="text"/>	Livraria		<input type="text"/>
Parques	<input type="text"/>	Festival de Teatro	<input type="text"/>	Clube		<input type="text"/>
Desfiles	<input type="text"/>	Festival de Bandas	<input type="text"/>	Biblioteca		<input type="text"/>

Exposições de artigos  Orquestra Sinfônica  Cinema

históricos

3.17) A sua família tinha o hábito de leitura? Se sim, relate como era e quais livros eram lidos.

---



---

3.18) Tem filhos? Se sim, quantos e qual idade?

---

3.19) Seus filhos estudam ou estudaram em qual escola?

Integralmente em escola pública	<input type="text"/>
Integralmente em escola particular	<input type="text"/>
Parcialmente em escola pública ou particular	<input type="text"/>

3.20) Por que escolheu essa escola para seus filhos?

---



---



---

3.21) Sua infância foi diferente da infância de seus filhos? Por quê?

---



---



---

#### BLOCO 4 – ESCOLARIZAÇÃO

4.1) Estudou em escola:

	Integralmente em escola pública	Integralmente em escola particular	Parcialmente em escola pública ou particular
Ed. Infantil	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Ensino Fundamental	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Ensino Médio	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

4.2) Na sua infância e adolescência, fora do horário escolar, frequentou aulas de:

Desenho	<input type="text"/>	Balé Clássico	<input type="text"/>	Artesanato	<input type="text"/>
Música	<input type="text"/>	Coral	<input type="text"/>	Teatro	<input type="text"/>
Danças populares	<input type="text"/>	Pintura	<input type="text"/>	Nenhum	<input type="text"/>
Outro – especifique: _____					

4.3) Na sua infância e adolescência, participou de atividades extracurriculares na escola? Se sim, quais?

---



---

4.4) Estudou um segundo idioma? Se sim, qual e com quantos anos?

---



4.5) Fez Magistério?

Sim	
Não	

4.6) Há quanto tempo se formou no Magistério?

---

4.7) Tem curso de pós-graduação?

Especialização	
Mestrado	
Doutorado	
Nenhum	

4.8) Você tem alguma recordação de como eram as aulas de arte na escola em que era aluno(a) no ensino fundamental e médio? Se sim, relate.

---



---



---

**BLOCO 5 – PROFISSÃO**

5.1) O que o levou a escolher a docência?

---



---



---

5.2) O que o levou a escolher Artes Visuais?

---



---

5.3) Lembra-se de alguém ou alguma situação que influenciou nessa tomada de decisão?

---



---



---

5.4) Nível profissional que gostaria de atingir?

---

5.5) Há quanto tempo atua na Rede Estadual ou Privada de Ensino de Ponta Grossa?

---

5.6) Já trabalhou em outros sistemas de ensino? Quanto tempo?

---

5.7) Quais foram os critérios para a escolha da vaga na escola em que trabalha?

Concurso		Localização	
Salário		Matriz curricular	
Benefícios		Abordagem pedagógica	

Outro – especifique: \_\_\_\_\_

5.8) Há quanto tempo atua em turmas de ensino fundamental II? \_\_\_\_\_

**BLOCO 6 – DISPOSIÇÕES ESTÉTICAS**

6.1) Entre as atividades numeradas a seguir, você pode dizer quais são aquelas que você pratica frequentemente, raramente e aquelas que nunca pratica?

	Frequentemente	Raramente	Nunca
Esporte			
Caminhada			

Fotografia			
Escultura			
Pintura			
Desenho			
Gravura			
Restauro			
Artesanato			
Prática de instrumento musical			
Assistir televisão			
Navegar na internet			
Ler livros de literatura			

6.2) Quais redes sociais você usa no seu dia a dia?

Facebook	
Instagram	
Twitter	
Google+	
WhatsApp	
Youtube	
Pinterest	
LinkedIn	
Nenhuma	

6.3) Faz assinaturas de jornais ou revistas?

Sim	
Não	

6.4) Se você tivesse escolha, assinaria que tipo de revista?

Científica		Moda	
Quadrinhos		Jornalística	
Culinária		Fofoca	
Humor		Arquitetura	
Turismo		Jogos eletrônicos	

6.5) Dos gêneros musicais enumerados abaixo, quais você escuta frequentemente, raramente ou nunca:

	Frequentemen te	Rarament e	Nunca
Axé			
Blues			
Bossa Nova			
Brega			
Sertanejo			
Heavy Metal			
Forró			
Jazz			
Funk			
Hip Hop			
Pop			
Mangue Beat			
Maracatu			
MPB			
Música Clássica			
Eletrônica			
Gospel			
Reggae			

Pagode			
Indie			

6.6) Entre os julgamentos abaixo, qual é aquele que é mais próximo de sua opinião?

- ( ) a música clássica, isso não me interessa  
 ( ) aprecio a música erudita, mas não a conheço  
 ( ) a música clássica não é meu forte, não posso apreciar  
 ( ) a música erudita é difícil, para falar dela é preciso entender  
 ( ) gosto muito de Chopin  
 ( ) interesse-me por todas as músicas eruditas

6.7) Quais são, entre os cantores(as) a seguir, os três que você prefere?

Roberto Carlos		Titãs		Ponto Equilíbrio	de	
Rita Lee		Carlinhos Brown		Joelma		
Anitta		Alceu Valença		Pinduca		
Michel Teló		Ivete Sangalo		Chico Buarque		
Almir Sater		Elis Regina		Alcione		
Chitãozinho e Xororó		Racionais		Zeca Pagodinho		
Legião Urbana		Criolo		Os Monarcas		
Jota Quest		Chico Science		Teixeirinha		
Outros – especifique: _____						

6.8) Entre os gêneros de filme a seguir, quais são os três preferidos?

Aventura		Cinema de autor		Comédia	
Drama		Musicais		Histórico	
Guerra		Policial		Faroeste	
Outro – especifique: _____					

6.9) Se você assiste televisão ou plataformas digitais de streaming, quais são os três programas ou vídeos que mais lhe interessa?

Séries	e	Reality show	
minisséries			
Novela		Variedade (culinária, moda, arquitetura)	
Jornal		Literário	
Documentário		Político	
Científico		Histórico	
Filmes		Show/musical	
Desenho animado			
Outros – especifique: _____			

6.10) Tem fotografias expostas em casa? Se sim, quais temas?

Família		Casamento	
Viagens		1ª	
Propriedades		Comunhão	
Certificados/diplomas/cerimônia	de	Crisma	
formatura		Aniversários	
Região ou paisagem		Batizado	

6.11) Tem quadros em casa? Se sim, qual estilo e como adquiriu?

---

6.12) Em uma obra de arte, o que interessa a você acima de tudo?

( ) artista ( ) história/movimento artístico ( ) título ( ) técnica

6.13) Se você tivesse escolha, preferiria comprar obras de arte de estilo:

Antigo	
Clássico	
Moderno	
Contemporâneo	

6.14) Entre os julgamentos expressos abaixo, qual é aquele que é mais próximo de sua opinião?

A arte abstrata é complicada	
Aprecio a arte abstrata, mas não a entendo	
Gosto bastante de arte abstrata, por exemplo, Kandinsky	
Todo tipo de arte abstrata me interessa	

6.15) Entre os julgamentos abaixo, quais são os dois mais próximos de sua opinião?

A pintura me interessa mais que a fotografia	
A arquitetura me interessa mais que a escultura	
A arte é bela, mas difícil	
Gosto muito dos impressionistas	
Interesso-me tanto pela arte contemporânea quanto pela pintura antiga	

6.16) Entre os discursos a seguir, qual é o mais próximo de sua opinião?

“Arte é o exercício experimental da liberdade” (Mario Pedrosa)

“A arte ensina justamente a desaprender os princípios das obviedades que são atribuídas aos objetos, às coisas” (Katia Canton)

“Uma obra de arte é primeiro experimentada fisicamente. Os sentidos, conotações e associações vêm depois da experiência física” (Mona Hatoum)

“A arte cria uma espécie de comentário” (Barbara Kruger)

“Pintura decorativa? Poesia poética. Música Musical. Disparate. Toda a pintura é decorativa se ornamentar, embelezar” (Natalja Gontscharowa)








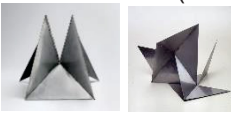
6.17) Quais são, entre as vanguardas a seguir, as três que você confere mais importância?

Surrealismo		Cubismo		Dadaísmo	
Abstracionismo		Expressionismo		Fauvismo	
Construtivismo		Impressionismo		Realismo	
Suprematismo		Futurismo		Neoplasticismo	
Antropofagismo					

6.18) Quais são, entre os pintores internacionais da lista abaixo, seus quatro preferidos?

Da Vinci		Mondrian		Ernst Kirchner	
Giotto		René Magritte		Van Gogh	
El Greco		Andy Warhol		Kasimir Malevich	
Renoir		Goya		Jacques-Louis David	
Botticelli		Jan van Eyck		Dalí	

6.19) Quais são os dois adjetivos que qualificam melhor as obras de arte abaixo:

Discóbolo de Míron (c.450 a.C) 	Fonte (1917) 	Mortalha mundo cão (1961) 
Merda d'artista (1961) 	O pensador (1880-1881) 	O êxtase de Santa Teresa (1645-1652) 
Uma placa para o Ruhr (1998) 	A impossibilidade física da morte na mente de alguém vivo (1991) 	Série "Bichos" (1959) 

6.20) A respeito da arte, qual das opiniões abaixo é a mais aceita e a menos aceita por você?

"Dos gostos e das cores não se discute"

"Não existe espontaneidade natural nem liberdade imediatamente criativa. É preciso dar à criança os instrumentos necessários para sua auto-expressão"

"A arte e o amor pela arte são uma questão de dom"

"A sensibilidade é construída, o talento pode ser formado, a inspiração adquirida, a emoção preparada"

"Qualquer pedagogia estética é supérflua, uma vez que as pessoas dotadas não precisam dela para que o seu gosto se manifeste"

"A sensibilidade é uma coisa que o indivíduo tem ou não tem, mas que não pode ser educado"

6.21) Quais são nesta lista as mulheres artistas que você conhece e ao lado escreva de onde as conhece?

Camille Claudel		
Frida Kahlo		
Anita Malfatti		
Cindy Sherman		
Georgia O'Keeffe		
Paula Rego		
Marina Abramovic		
Artemísia Gentileschi		
Louise Bourgeois		
Lygia Clark		

Nenhuma

--	--

6.22) Quais são nesta lista os fotógrafos que você conhece e ao lado escreva de onde os conhece?

Bob Wolfenson		
Robert Capa		
Sebastião Salgado		
Cartier-Bresson		
J.R. Duran		
Kelvin Carter		
Alfred Stieglitz		
Nenhum		

6.23) Quais são nesta lista os arquitetos que você conhece e ao lado escreva de onde os conhece?

Oscar Niemeyer		
Donato Bramante		
Vilanova Artigas		
Brunelleschi		
Le Corbusier		
Lucio Costa		
Norman Foster		
Gaudí		
Nenhum		




6.24) Quais são, os três cineastas que você melhor conhece as obras cinematográficas?

Pedro Almodóvar		Tin Burton		Federico Fellini	
Ingmar Bergman		Quentin Tarantino		Steven Spielberg	
Sofia Coppola		Glauber Rocha		Jean-Luc Godard	
Woody Allen		Martin Scorsese		Fernando Meirelles	


6.25) Quais são as obras musicais, da lista a seguir, que você conhece e de onde as conhece?

Bolero de Ravel		
Sinfonia nº9		
Danúbio Azul		
Bachianas		
Valsa das Flores		
Tocata em fuga		
Clair de Lune		
Jesus Alegria dos Homens		
Marcha Fúnebre		
Fígaro		
As quatro estações		
Ave Maria		
Nenhum		

6.26) Das pinturas a seguir, marque as quatro que prefere e mais aprecia:

Primavera (1444-1510) 	Campo de papoulas (1873) 	Elegia à República Espanhola (1965-1967) 
--	---	--



Vapor numa tempestade de neve (1842) 	A morte de Sócrates (1748-1825) 	Improvisação III (1909) 
Hirondelle Amour (1933-1934) 	A deposição da cruz (1525-1528) 	Paisagem com ruínas de um castelo e uma Igreja (1665) 

6.27) Se tivesse escolha, quais são os três museus que preferiria conhecer?

Louvre	<input type="text"/>	MALBA	<input type="text"/>	Instituto Inhotim	<input type="text"/>
Museu de Arte Contemporânea de Niterói	<input type="text"/>	D'Orsay	<input type="text"/>	Museu do Vaticano	<input type="text"/>
MoMa	<input type="text"/>	Guggenheim	<input type="text"/>	MASP	<input type="text"/>

6.28) Com quantos anos foi pela primeira vez a um museu? \_\_\_\_\_

6.29) Em que ocasião visitou um museu pela primeira vez?

1- ( ) visita escolar      2- ( ) turismo      3 - ( ) visita familiar

6.30) Atualmente, o que leva você a visitar museus?

Recomendação de alguém	<input type="text"/>	Em razão da escola em que atua	<input type="text"/>
Acompanhar os filhos	<input type="text"/>	Porque está visitando a região	<input type="text"/>
Em razão da Licenciatura em Artes Visuais	<input type="text"/>	Porque tem costume de visitar museus	<input type="text"/>
Outras razões (queira indicar com precisão)	<input type="text"/>		

6.31) Quais foram os últimos 3 museus que visitou?

- Nome: \_\_\_\_\_ Cidade/Estado: \_\_\_\_\_ Data da visita: \_\_\_\_\_
- Nome: \_\_\_\_\_ Cidade/Estado: \_\_\_\_\_ Data da visita: \_\_\_\_\_
- Nome: \_\_\_\_\_ Cidade/Estado: \_\_\_\_\_ Data da visita: \_\_\_\_\_

6.32) Durante os anos de 2017 e 2018, quantas vezes foi ao museu?

1 vez	<input type="text"/>
2 vezes	<input type="text"/>
3 vezes	<input type="text"/>
4 vezes ou mais	<input type="text"/>

6.33) Sua ideia ao visitar o museu era ver:

Pintura	<input type="text"/>	Gravura	<input type="text"/>
Escultura	<input type="text"/>	Performance	<input type="text"/>
Objetos históricos	<input type="text"/>	Instalação	<input type="text"/>
Cerâmica, louças ou porcelana	<input type="text"/>	Vídeoarte	<input type="text"/>
Arquitetura	<input type="text"/>	Arte sacra	<input type="text"/>
Fotografias	<input type="text"/>	O próprio museu	<input type="text"/>

6.34) Com que frequência você visita bienais de arte atualmente?

Frequentemente	<input type="text"/>
Raramente	<input type="text"/>
Nunca	<input type="text"/>

6.35) O que levou você a frequentar uma bienal de arte pela primeira vez?

Turismo	<input type="text"/>
Recomendação de amigos	<input type="text"/>
Recomendação de familiares	<input type="text"/>
Recomendação de professores	<input type="text"/>
Outro – especifique: _____	

6.36) Dos diversos tipos de Artes Visuais a seguir, qual você já trabalhou em sala de aula com seus alunos?

Arte digital	<input type="text"/>	Graffiti	<input type="text"/>	Gravura	<input type="text"/>
Instalação	<input type="text"/>	Vitral	<input type="text"/>	Performance	<input type="text"/>
Videoarte	<input type="text"/>	Mosaico	<input type="text"/>	Lambe-lambe	<input type="text"/>
Autorretrato	<input type="text"/>	Aquarela	<input type="text"/>	Nenhum	<input type="text"/>

6.37) Costuma ir a concertos de música ou shows?

Frequentemente	<input type="text"/>
Raramente	<input type="text"/>
Nunca	<input type="text"/>

6.38) Que estilo de concerto ou show você assiste?  
\_\_\_\_\_

6.39) Costuma ir ao teatro?

Frequentemente	<input type="text"/>
Raramente	<input type="text"/>
Nunca	<input type="text"/>

6.40) Que tipo de apresentação você assiste no teatro?  
\_\_\_\_\_

6.41) Costuma ir ao cinema?

Frequentemente	<input type="text"/>
Raramente	<input type="text"/>
Nunca	<input type="text"/>

6.42) Já viajou para outro(s) país(es)?

Sim	<input type="text"/>
Não	<input type="text"/>

6.43) Qual(is) país(es) e o que fez lá?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6.44) Participa ativamente do conselho municipal de cultura de Ponta Grossa-PR? Se sim, qual cargo ocupa?  
\_\_\_\_\_

6.45) Quais são seus artistas das artes visuais preferidos?  
\_\_\_\_\_

6.47) Quais as séries ou telenovelas você mais gosta ou assiste?  
\_\_\_\_\_

## **APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA**

- 1) Quais foram as vantagens e desvantagens de estudar na UEPG?
- 2) Por que escolheu a docência em Artes Visuais?
- 3) Quais disciplinas cursadas na Licenciatura em Artes visuais considera mais importantes em sua profissionalização?
- 4) Que atividades de extensão ou pesquisa você participou na graduação?
- 5) Você acha que esse projeto te ajudou a aprender a ser professor(a)?
- 6) Você acredita que o estágio ensinou a profissão? De que forma?
- 7) Como você relaciona os trabalhos desenvolvidos na Universidade na sua prática profissional?
- 8) Como você organiza seus planejamentos?
- 9) Os momentos de formação e aperfeiçoamento proporcionados pela escola em que atua interferem na sua prática?
- 10) Há trocas de experiências com seus colegas de profissão?
- 11) Você já teve alguma discussão na escola em que trabalha sobre a disciplina de arte?
- 12) Você consegue realizar ações culturais com seus alunos? (passeios, visitas em museus, exposições na escola, semana de arte, etc.).
- 13) O que você elege como mais desafiador no trabalho com arte?
- 14) Você segue as diretrizes curriculares de arte da educação básica do Estado do Paraná?
- 15) Quais são os artistas, movimento e períodos da arte mais trabalhados por você no 6º, 7º, 8º e 9º ano?
- 16) O seu trabalho tem um direcionamento para arte paranaense ou paranista?
- 17) O seu trabalho tem um direcionamento para arte brasileira?
- 18) Você gostaria de acrescentar algum item sobre as questões abordadas nessa entrevista?

### **APÊNDICE E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

- a) Como o professor(a) estabelece os conteúdos de Artes Visuais em suas aulas;
- b) Como a sequência de conteúdo é adaptada durante o percurso das aulas;
- c) Como o conteúdo é apresentado aos alunos;
- d) Os recursos didáticos utilizados pelo professor(a) para fruição artística em sala de aula;
- e) Ações culturais que o professor(a) de Artes Visuais utiliza para frequência em diferentes meios sociais (museus, galerias, exposições, monumentos, etc.), conforme as condições da escola em que atua (pública ou privada).

## ANEXO 1 – GRADE CURRICULAR CURSO DA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG (ATÉ 2014)

### DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL

CÓDIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
501193	Fundamentos e Sociologia da Educação	68
501194	Política Públicas e Educacionais no Brasil	68
501195	Psicologia da Educação	68
508151	Metodologia do Ensino das Artes Visuais I	102
508152	Metodologia do Ensino das Artes Visuais II	102
509225	Didática	102
503227	Metodologia da Pesquisa em Educação	68
504167	Reflexão Artística I	68
504114	Reflexão Artística II	102
505111	Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS (*)	51
508006	Produções Artísticas	272
508012	Desenho Artístico	102
508013	Fundamentos Teóricos da Linguagem Visual	102
508014	Prática Pedagógica I	102
508015	Prática Pedagógica II	102
<b>Sub-total</b>		<b>1.479</b>

### DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL

CÓDIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
508001	Metodologia da Pesquisa em Arte I	68
508002	Metodologia da Pesquisa em Arte II	68
508004	Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso	34
508016	Arte e Tecnologia	102
508017	Práticas Artísticas em Artes Visuais I	204
508018	Práticas Artísticas em Artes Visuais II	136
508019	Práticas Artísticas em Artes Visuais III	68
508020	Produções Artísticas em Artes Visuais I	136
508021	Produções Artísticas em Artes Visuais II	136
508022	Reflexão em Artes Visuais	136
<b>Sub-total</b>		<b>1.088</b>

### DISCIPLINAS DE DIVERSIFICAÇÃO OU APROFUNDAMENTO

CÓDIGO	DISCIPLINAS	SÉRIE	CARGA HORÁRIA
508023	Práticas Artísticas	1ª	68
508024	Reflexão Pedagógica	4ª	102
<b>Sub-total</b>			<b>170</b>

### DISCIPLINAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

CÓDIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
503237	Estágio Curricular Supervisionado I	204
503238	Estágio Curricular Supervisionado II	204
<b>Sub-total</b>		<b>408</b>

**Nota -** Os símbolos pospostos às disciplinas têm a seguinte correspondência:

- \* disciplina de meio ano de duração, ofertada no primeiro semestre,
- \*\* disciplina de meio ano de duração, ofertada no segundo semestre.
- \*\*\* disciplinas trimestrais.
- ° disciplina ofertada na modalidade a distância

## ANEXO 2 – GRADE CURRICULAR CURSO DA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG (A PARTIR DE 2015)

DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL			
CÓDIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	
508246	Arte e Tópicos Educacionais	68	
508247	História das Artes Visuais I	102	
508248	História das Artes Visuais II	102	
508249	História das Artes Visuais III	102	
508250	História das Artes Visuais IV	68	
508251	Introdução às Artes Visuais	68	
508252	Desenho I	102	
508253	Desenho II	102	
508254	Fundamentos Teóricos da Linguagem Visual	102	
508255	Pintura I	102	
508256	Pintura II	102	
509286	Didática	68	
501581	Fundamentos da Educação	68	
510059	Língua Brasileira de Sinais (*)	51	
501582	Políticas Públicas e Educacionais no Brasil	68	
501583	Psicologia da Educação	68	
Sub-total		1.343	
DISCIPLINAS DE PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR			
CÓDIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	
508257	Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais I	68	
508258	Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais II	68	
508259	Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais III	68	
508260	Projeto Articulador no Ensino de Artes Visuais IV	68	
508261	Didática e Metodologia do Ensino das Artes Visuais I	68	
508262	Didática e Metodologia do Ensino das Artes Visuais II	68	
Sub-total		408	
DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL			
CÓDIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	
508263	Metodologia da Pesquisa em Artes Visuais I	68	
508264	Metodologia da Pesquisa em Artes Visuais II	68	
508265	Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso	34	
508266	Antropologia e Sociologia da Arte	68	
508267	Estética e Filosofia da Arte (**)	34	
508268	História das Artes Visuais no Brasil	68	
508269	Psicologia da Arte (*)	34	
508270	Arte e Tecnologia	102	
508271	Cinema, Fotografia e Vídeo	102	
508272	Poéticas Contemporâneas em Artes Visuais	68	
508273	Escultura	102	
508274	Gravura	102	
Sub-total		850	
DISCIPLINAS DE DIVERSIFICAÇÃO OU APROFUNDAMENTO			
CÓDIGO	DISCIPLINAS	SÉRIE	CARGA HORÁRIA
508275	Diálogos Arte-Ciência (°)	4ª	68
508276	Laboratório de Licenciatura em Artes Visuais (**) (°)	3ª	51
508277	Cerâmica (**)	3ª	51
508278	Curadoria e Crítica em Artes Visuais	4ª	68
Sub-total			119 (#)

(#) Para 3ª e 4ª séries serão ofertadas duas disciplinas de diversificação e o discente deverá cursar uma destas em cada uma das séries, num total de 119h. Uma das opções é de disciplina presencial e a outra de disciplina à distância.

DISCIPLINAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO		
CÓDIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
508279	Estágio Curricular Supervisionado em Artes Visuais I	204
508280	Estágio Curricular Supervisionado em Artes Visuais II	204
Sub-total		408

**Nota -**

Os símbolos pospostos às disciplinas têm a seguinte correspondência:

- \* disciplina de meio ano de duração, ofertada no primeiro semestre,
- \*\* disciplina de meio ano de duração, ofertada no segundo semestre.
- \*\*\* disciplinas trimestrais.
- ° disciplina ofertada na modalidade a distância



## ANEXO 3 – PARECER CONSUBSTANCIADO UFPR

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A competência artística do professor de Artes Visuais e os procedimentos didático-metodológicos: um estudo de caso de professores egressos da UEPG-PR

**Pesquisador:** ADRIANE KNOBLAUCH

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 01819318.3.0000.0102

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.131.569

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa de mestrado de Camila Bourguignon de Lima, orientado por Adriane Knoblauch, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. É uma pesquisa qualitativa, na modalidade de estudo de caso, que investigará a relação entre a competência artística dos professores de Artes Visuais e os procedimentos didático-metodológicos entre professores de Artes Visuais egressos da licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR em quatro escolas (públicas e privadas) do município de Ponta Grossa utilizando entrevistas semi-estruturadas, questionário e observação.

#### Objetivo da Pesquisa:

##### Objetivo Geral

Analisar a relação entre a competência artística dos professores de artes visuais egressos da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR e as escolhas dos procedimentos didático-metodológicos em escolas públicas e privadas.

##### Objetivos Específicos

Caracterizar as disposições estéticas que os professores de Artes Visuais incorporaram ao longo da sua trajetória de vida; Compreender o processo de formação em licenciatura em Artes Visuais na Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR no período 2003 a 2017; Investigar o processo de

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

**Bairro:** Alto da Glória

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**CEP:** 80.060-240

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -



Continuação do Parecer: 3.131.569

socialização profissional dos professores de Artes Visuais em escolas públicas e privadas; Relacionar como a competência artística dos professores de Artes Visuais interfere nas escolhas dos procedimentos didático-metodológicos.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

"Os benefícios esperados com essa pesquisa, do ponto de vista acadêmico/científico, são por meio do aprimoramento da formação do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG-PR e dos espaços de valorização do profissional de Artes Visuais, pois a pesquisa pode servir como modelo de explicação para as concepções de arte que decorrem do habitus de origem do docente, da formação acadêmica, assim como, do processo de socialização na escola em que atua. Do ponto de vista do participante da pesquisa, os benefícios, além de poder socializar sua experiência profissional, são, segundo resolução nº510/2016 art.2º de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, contribuições atuais ou potenciais para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade."

"Os riscos relacionados ao estudo são mínimos ou baixos, na medida que possa acarretar algum incômodo ou desconforto previsível nas entrevistas ou observações, estando sempre atendo ao sigilo e privacidade do participante, considerando a natureza da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, segundo resolução nº510/2016 art.18º, onde os procedimentos metodológicos da pesquisa não tem potencial de causar danos maiores ao participante."

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

As pendências solicitadas foram atendidas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

As pendências solicitadas foram atendidas.

**Recomendações:**

No item 8.3, sobre a possibilidade de ocorrência dos riscos, recomenda-se que substitua-se a resposta "Nenhuma" por "Mínima", visto que o risco, mesmo que pequeno, sempre existe.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado.

- É obrigatório retirar na secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

**Bairro:** Alto da Glória

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**CEP:** 80.060-240

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br

**UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -**



Continuação do Parecer: 3.131.569

reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

\*Em caso de projetos com Coparticipantes que possuam Comitês de Ética, seu TCLE somente será liberado após aprovação destas instituições.

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011 CONEP/CNS).

Favor agendar a retirada do TCLE pelo telefone 41-3360-7259 ou por e-mail [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br), necessário informar o CAAE.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: [www.cometica.ufpr.br](http://www.cometica.ufpr.br) (obrigatório envio)

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1229051.pdf	12/12/2018 23:06:03		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido_versao2.docx	12/12/2018 23:03:15	ADRIANE KNOBLAUCH	Aceito
Outros	Modificacoes_paginas_e_documentos_versao2.docx	12/12/2018 23:03:05	ADRIANE KNOBLAUCH	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado_corrigido_versao2.docx	12/12/2018 23:02:35	ADRIANE KNOBLAUCH	Aceito
Outros	ModificacoesRealizadas_paginas_e_documentos.docx	06/12/2018 11:38:29	ADRIANE KNOBLAUCH	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	ProjetoDetalhado_corrigido.docx	06/12/2018 11:36:50	ADRIANE KNOBLAUCH	Aceito

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

**Bairro:** Alto da Glória

**CEP:** 80.060-240

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br)

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -



Continuação do Parecer: 3.131.569

CURITIBA, 05 de Fevereiro de 2019

---

**Assinado por:**  
**IDA CRISTINA GUBERT**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

**Bairro:** Alto da Glória

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**CEP:** 80.060-240

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br

## ANEXO 4 – PARECER CONSUBSTANCIADO UEPG

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A competência artística do professor de Artes Visuais e os procedimentos didático-metodológicos: um estudo de caso de professores egressos da UEPG-PR

**Pesquisador:** ADRIANE KNOBLAUCH

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 01819318.3.3001.0105

**Instituição Proponente:** NUCLEO DE ESTUDOS DE SAUDE PUBLICA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.175.602

#### Apresentação do Projeto:

**Título do Projeto:** A Competência Artística do professor de Artes Visuais e os procedimentos didático-metodológicos: um estudo de caso de professores egressos da UEPG-PR.

#### Objetivo da Pesquisa:

##### 1.1 Objetivo Geral

Analisar a relação entre a competência artística dos professores de artes visuais egressos da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR e as escolhas dos procedimentos didático-metodológicos em escolas públicas e privadas.

##### 1.2 Objetivos Específicos

Caracterizar as disposições estéticas que os professores de Artes Visuais incorporaram ao longo da sua trajetória de vida; Compreender o processo de formação em licenciatura em Artes Visuais na Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR no período 2003 a 2017; Investigar o processo de socialização profissional dos professores de Artes Visuais em escolas públicas e privadas; Relacionar como a competência artística dos professores de Artes Visuais interfere nas escolhas dos procedimentos didático-metodológicos.

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B  
**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900  
**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA  
**Telefone:** (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br



## UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 3.175.602

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos relacionados ao estudo são nulos, tendo em vista a não intervenção direta na vida do participante, visto que os procedimentos metodológicos da pesquisa garantem a plena liberdade do participante para decidir sobre sua participação, porque não causam danos materiais, garantem sigilo e privacidade, bem como garantem acesso aos resultados da pesquisa. Os benefícios esperados com essa pesquisa, do ponto de vista acadêmico/científico, são por meio do aprimoramento da formação do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG-PR e dos espaços de valorização do profissional de Artes Visuais, pois a pesquisa pode servir como modelo de explicação para as concepções de arte que decorrem do habitus de origem do docente, da formação acadêmica, assim como, do processo de socialização na escola em que atua. Do ponto de vista do participante da pesquisa, os benefícios, além de poder socializar sua experiência profissional, são, segundo resolução nº510/2016 art.2º de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, contribuições atuais ou potenciais para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Esta pesquisa reflete a relação entre a competência artística dos professores de Artes Visuais e os procedimentos didático-metodológicos. Tendo em vista que a arte constitui a chamada cultura escolar, pretende-se analisar os procedimentos didático-metodológicos utilizados na disciplina de arte no ensino fundamental II, em escola pública e privada, em relação a competência artística dos professores egressos da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR. A metodologia a ser empregada será pesquisa qualitativa, na modalidade de estudo de caso, atendendo as seguintes etapas: pesquisa bibliográfica, documental, questionário, entrevista e observação. O universo de pesquisa compõe-se de quatro escolas, duas públicas, sendo uma central e outra periférica, e duas privadas, uma de caráter tradicional e outra de natureza construtivista do município de Ponta Grossa – PR, sendo os participantes professores de Artes Visuais egressos da licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR, no período de 2003 a 2017. Os principais autores utilizados no projeto são Bourdieu (2017), Bourdieu e Darbel (2007), Porcher (1982), Setton (2002), Libâneo (2013), Vaino Frago (1995) e Gimeno Sacristán (1999). Destaca-se que as indagações da pesquisa proposta consideram o conhecimento de arte, a partir de Bourdieu (2017), uma forma de distinção social, na qual a incorporação de disposições estéticas ao longo da trajetória de vida dos indivíduos impacta nas possibilidades de um verdadeiro capital de experiências artísticas.

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B  
**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900  
**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA  
**Telefone:** (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br



# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 3.175.602

## Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas da resolução 466/2012 e 510/2016

## Recomendações:

Enviar o relatório final após o término do projeto para o devido encerramento perante o Comitê de Ética, isto deverá ser feito por notificação via plataforma Brasil, anexando documento comprobatório da finalização do projeto.

## Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado o referido projeto de pesquisa

## Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido_versao2.docx	12/12/2018 23:03:15	ADRIANE KNOBLAUCH	Aceito
Outros	Modificacoes_paginas_e_documentos_versao2.docx	12/12/2018 23:03:05	ADRIANE KNOBLAUCH	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado_corrigido_versao2.docx	12/12/2018 23:02:35	ADRIANE KNOBLAUCH	Aceito
Outros	ModificacoesRealizadas_paginas_e_documentos.docx	06/12/2018 11:38:29	ADRIANE KNOBLAUCH	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado_corrigido.docx	06/12/2018 11:36:50	ADRIANE KNOBLAUCH	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido.docx	06/12/2018 11:36:12	ADRIANE KNOBLAUCH	Aceito
Outros	TermodeCompromissoInicioPesquisa.pdf	24/10/2018 18:05:29	ADRIANE KNOBLAUCH	Aceito
Outros	TermodeConfidencialidade.pdf	24/10/2018 18:04:57	ADRIANE KNOBLAUCH	Aceito
Outros	DeclaracaodeTornarPublico.pdf	24/10/2018 18:04:33	ADRIANE KNOBLAUCH	Aceito
Outros	CheckList.pdf	24/10/2018 18:03:37	ADRIANE KNOBLAUCH	Aceito
Outros	OficiodoPesquisador.pdf	11/10/2018 21:57:22	ADRIANE KNOBLAUCH	Aceito

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B  
**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900  
**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA  
**Telefone:** (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG**



Continuação do Parecer: 3.175.602

Outros	Analise de Merito.pdf	11/10/2018 21:55:20	ADRIANE KNOBLAUCH	Aceito
Outros	Termo de Responsabilidade.pdf	11/10/2018 21:51:56	ADRIANE KNOBLAUCH	Aceito
Outros	Termo de Uso Especifico de Material Coleta do.pdf	11/10/2018 21:49:44	ADRIANE KNOBLAUCH	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto Detalhado.docx	11/10/2018 21:49:00	ADRIANE KNOBLAUCH	Aceito
Outros	Concordancia Instituicao Coparticipante.pdf	08/10/2018 18:33:45	ADRIANE KNOBLAUCH	Aceito
Outros	Ata de aprovacao.pdf	06/10/2018 20:00:12	ADRIANE KNOBLAUCH	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	02/10/2018 00:29:13	ADRIANE KNOBLAUCH	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PONTA GROSSA, 27 de Fevereiro de 2019

---

**Assinado por:  
ULISSES COELHO  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B  
**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900  
**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA  
**Telefone:** (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br